

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A relação registro/avaliação  
no ciclo da juventude:  
Possibilidades e limites na  
construção de uma prática  
educativa inovadora**

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende

2004

**Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende**

**A RELAÇÃO REGISTRO/AVALIAÇÃO NO CICLO DA  
JUVENTUDE:  
Possibilidades e limites na construção  
de uma prática educativa  
inovadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação –  
formulação, implementação e avaliação  
Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de F. Dalben  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2004

Rezende, Márcia Ambrósio Rodrigues

A relação/registo no ciclo da juventude: limites e possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora

[manuscrito] / Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende – 2003. 318f., enc.

Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro Dalben

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

Dissertação intitulada: “A relação registro/avaliação no ciclo da juventude: Possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora”, autoria da mestranda Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende, defendida e aprovada por todos os membros da banca examinadora constituída pelos professores:

---

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – Orientadora

---

Benigna Maria de Freitas Villas Boas – FaE/UnB

---

Professor Miguel Gonzalez Arroyo – FaE/UFMG

---

Professora Inês de Castro Teixeira – FaE/UFMG

**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Belo Horizonte, 05 de março de 2004**

## **Dedico este trabalho**

À Lorena e Camila, pedras preciosas, razão especial para estar neste mundo e produzir a cada dia uma forma irreverente de viver.

Ao meu companheiro Joel, pela vida compartilhada e pelo amor que continuamente tentamos construir/reconstruir.

À minha mãe, pela atitude de renúncia, pelo cuidado, doação e entrega aos/as filhos/as e, ainda, por sua luta pela liberdade, autonomia e resistência diante dos preconceitos sociais de gênero e idade.

Ao meu pai, pelo zelo, carinho, dedicação e entrega total aos 10 filhos que gerou. Sua capacidade de *contador de história*, de amar sem limites, de lutar pela vida, de viver sem soberba e com humildade é certamente a marca de um pai exemplo, de um pai que toda filha queria ter.

Às minhas seis irmãs professoras – Sílvia, Lúcia, Maria do Carmo, Virgínia, Cláudia, Karine e ao meu irmão – Júnior, também professor. À José e Daniel que inventaram viver a vida diferentemente de nós.

Aos nossos atores (alunos e professores) que participaram dos projetos aqui analisados, deixando-se *invadir*. Eles que tanto me ensinaram com alegria, envolvimento, disposição e afeto e, diretamente, ensejaram a inspiração para escrever esta dissertação.

## **Agradecimentos**

Agradeço

À Flávia (diretora) e à Marcinha (vice-diretora da escola), pela acolhida afetiva;

À equipe do Departamento de Educação do Barreiro, gestão (1996/1997), quando nasceram as questões presentes neste trabalho, por meio das ações que realizamos junto aos coordenadores do 3º ciclo no momento de Implantação do Projeto Escola Plural.

A todos os coordenadores do 3º ciclo da Regional Barreiro que trouxeram questões importantes sobre nosso tema.

Ao grupo de avaliação do CAPE (1997/1998) e ao grupo trabalho do Ensino Médio (1999/2000) quando juntos, nas nossas reuniões de trabalho e em contatos com professores, amadurecemos as questões sobre avaliação na Rede Municipal e seus desdobramentos na implementação do Programa Escola.

Ao amigo Paco e às amigas Adalgisa, Socorro, Carminha, Dade, Adriana, Eustáquia, Mônica, Cláudia, Ângela Euclides, pelo desempenho que tiveram em ajudar-me na elaboração do projeto e, ainda, pela convivência respeitosa, solidária e tão carinhosa.

Aos professores Luiz Alberto, Rogério Campos, Inês Teixeira, Ana Maria dentre outros, pelos conhecimentos que aprendemos ao compartilharmos as aulas.

Aos meus irmãos pelo aprendizado coletivo e de partilha.

À Elenice, que, nos momentos em que estive ausente, manteve minha casa e a família sobre controle.

À Cida que, com carinho e minha dedicação, cuidou da Camila, nos momentos em que me ausentava para pesquisar.

Ao Otávio, Cíntia e Silvia que me ajudaram na configuração e formatação das figuras, presentes neste trabalho.

À minha orientadora, que nesses oito anos de convivência, ensinou-me pela sempre respeitosa relação que tivemos, pela amizade, pelos conhecimentos adquiridos, pela sabedoria de vida, pelo jeito afetuoso de corrigir minhas produções, incentivando-me à continuidade, pela sua alegria de viver, pelo seu empenho com o projeto de educação pública dentre outras tantas qualidades. Suas atitudes, expressões, seu olhar atento e perspicaz, seus conselhos, seus saberes transmitidos e compartilhados ajudaram-me não só a finalizar esta dissertação, mas certamente ensinaram-me a ser uma pessoa mais humana, uma mulher mais sensível, uma mãe mais tenra, uma profissional responsável, exigente e mais humilde.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, participaram da construção deste trabalho

*A Deus, que nos possibilita o dom da vida.*

## RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo a relação avaliação/registros concebida e utilizada pelos professores em sua prática, num momento de inovação pedagógica – a implementação da Escola Plural no ciclo da juventude. Nesse sentido, observamos os procedimentos metodológicos utilizados e materializados nos registros escolares docentes e discentes, buscando perceber os sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as e alunos/as aos mesmos e por eles/elas representados. Nosso foco de pesquisa se pautou no questionamento sobre a continuidade ou não dos procedimentos avaliativos (provas, testes), e ainda, se os sujeitos, refletindo sobre os mesmos, diversificavam-nos, adequando-os ao novo contexto de escola experienciado. Ou seja, verificamos como nossos atores estavam conseguindo dar vida à concepção de avaliação desejada pelo programa Escola Plural: ser formativa (contínua, dinâmica e investigativa). O local privilegiado para nosso estudo é a Escola Municipal Paulo Mendes Campos<sup>1</sup>. Fizemos uma pesquisa qualitativa sendo o estudo de caso adotado como uma estratégia metodológica adequada à nossa pesquisa o que nos permitiu adentrar a situação de estudo, rever e aprimorar o problema inicial da mesma. Optamos por realizar uma observação participante. Por meio dela, foi possível tornar a pesquisa dinâmica e, de certa forma, intervir na realidade dos atores. Como percurso metodológico, utilizamos uma diversidade de técnicas para a coleta de dados, o que propiciou resultados ricos e uma análise mais completa do objeto de investigação. A conclusão do trabalho ressalta que os registros escolares podem apontar possibilidades de conhecimento da realidade, quando tornam visíveis as construções dos sujeitos na ação pedagógica. No contraponto, podem refletir os limites pedagógicos da escola, quando esses são externos aos sujeitos que não participam na intermediação – sujeito x objeto – para uma análise avaliativa a ser considerada pelos docentes.

Palavras-chave: Avaliação escolar, registros escolares, juventudes, Escola Plural, práticas docentes.

---

<sup>1</sup> Tivemos a permissão dos atores para usar a identificação da escola e todos os dados por nós colhidos (APÊNDICE A).

## ABSTRACT

This is a dissertation that aims to check the relation between “evaluation / registers”, conceived and utilized as methods by teachers in a moment of pedagogical innovation: the implementation of the “Escola Plural” within the youth cycle. Such methodological proceedings, utilized and materialized in school’s registers, were observed in order to seek for the meaning that they hold, both by teachers and students. The focus of this research is based in two main questions regarding the validity of the evaluative proceedings (tests, assessments) as a pedagogical tool: the continuity of its use and the procedures that must be made, both by teachers and students, to accommodate the new paradigm. It means that we checked on how those actors were dealing with such a new conception of evaluation presented by the “Escola Plural” program: being formative, continuous, dynamic and investigative. This research was carried on in “Escola Municipal Paulo Mendes Campos” school. A qualitative survey was made and a case study was adopted as a methodological strategy. Such taken actions allowed us not only to peruse the situation but also to enhance its initial questions. A participant observation was made and throughout the process it was possible for this research to become dynamic and interfering, so to speak, in the actor’s reality. Also, a large gamut of data collecting was adopted which resulted into a much broader and complete analysis of the subject. The conclusion points to the fact that school’s registers might be instruments to help us knowing students’ reality since it shows the pedagogical constructions that each student is capable of doing. However, as a counterpoint, it can reflect school’s pedagogical boundaries, for when students – and teachers – do not participate in the process, the assessment analysis is in jeopardy.

Key words: Assessment, school’s registers, youth.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BDMG	Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPP	Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica
CC	Conselho de Classe
CPP	Coordenação de Política Pedagógica
EMPMC	Escola Municipal Paulo Mendes Campos
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
MPs	Momento/s Pedagógicos
OGNs	Organização/ões não Governamental/ais
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO:

DEDICATÓRIA	i v
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix

### **1 INTRODUÇÃO**

1.1 Apresentação da pesquisa	015
1.2 Avaliação e registro no 3º ciclo de formação. Uma experiência de formação que colaborou para delinear o nosso objeto de estudo	021
1.3 O uso dos testes e provas na escola: uma prática pedagógica sobre a qual pouco se reflete	024
1.4 Das notas às fichas de avaliação utilizadas no 3º ciclo de formação: uma mudança qualitativa?	025
1.5 Os instrumentos de avaliação e registro da vida escolar do aluno, propostos pela SMED: ficha de avaliação e diário de turma.	027
1.6 Reflexões sobre os registros escolares: um desafio para a prática	028
1.7 Registros escolares, até quando são avaliativos? Compendo o objeto de pesquisa	030
1.8 Importância do estudo e referências teóricas	036
1.9 Objetivos	041
1.10 - Abordagem metodológica: o Estudo de Caso	042
1.11 Desenvolvimento da pesquisa	044
1.12 Registros de percursos: Lugares, procedimentos e instrumentos de coleta de dados	047
1.12.1 A observação	048
1.12.2 As fotografias	051
1.12.3 Entrevistas	057
1.12.4 Grupo focal	059
1.12.5 Análise de documentos	061
1.12.6 Análise e organização das informações	062

### **2 CONTEXTOS E SUJEITOS**

2.1 Ensino Médio inaugura a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	065
2.2 Os jovens pesquisados: a turma 4I e 4J	070
2.3 Escola Municipal Paulo Mendes Campos: Por que a escolhemos para pesquisar?	076
2.4 Escola Municipal Paulo Mendes Campos: Uma história de reflexões e êxitos	078
2.5 Escola Municipal Paulo Mendes Campos: Espaços e Construções	082

<b>CENÁRIO I OS REGISTROS ESCOLARES E O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA</b>	092
<b>3 REGISTROS NA SALA DE AULA: TERRITÓRIOS DE ENFRENTAMENTOS E CONFLITOS</b>	094
3.1 Cena 03/01 – 4 J: uma turma difícil	097
3.2 Cena 03/02 – A professora disse que teria que mudar de estratégia – correr com a matéria	099
3.3 Cena 03/03 “Quando a professora pega o estojo, pode saber!”. - Professora, o que tem nesse estojo? - Outro aluno respondeu, num tom de brincadeira: só caneta vermelha!”	103
3.4 Cena 03/04: Trabalhos em grupo: quais as possibilidades de registro?	106
3.5 A gente não está tendo sucesso como professor ... Ficamos no sistema antigo, aí você não dialoga com o seu aluno.	111
<b>4 QUANDO E COMO REGISTRAR – AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, AS PROVAS, O CONSELHO DE CLASSE – O LUGAR DA ORDEM E DO PODER</b>	115
4.1 Fichas de avaliação: o processo vivido na Escola	118
4.2 Cena 03/01 – O ritual do conselho	119
4.3 Cena 03/02 – A entrega da fichas	122
4.4 Cena 03/03 – A elaboração da ficha	124
4.5 Cena 03/04 – Mudando a ficha de avaliação	128
4.6 Cena 03/05 – Provas: entre o desperdício da experiência e possibilidades educativas	129
4.7 Cena 03/06 – Alunos e professores testam a ficha do aluno alterada	137
4.8 Fichas de avaliação e conselho de classe: quais seus possíveis significados?	138
4.8.1 Fichas de avaliação: significados ideais	139
4.8.2 Ficha de avaliação: a real relação dos professores com a ficha	141
4.8.3 O Conselho de classe	143
4.8.4 Analisando esses os cenários: da composição das fichas ao ritual de entrega aos alunos e pais	144
4.8.5 O registro escolar como suporte a exaltação dos valores comportamentais hegemônicos	145
4.8.6 Os resultados impressos na ficha: uma demarcação dos alunos fracassados	145
4.8.7 Avaliação/registo como ato de modificar/julgar os outros (os alunos)	146
4.8.8 A avaliação/registo como geradores da exclusão dos alunos no interior da sala de aula	147
4.8.9 A avaliação/registros produzindo auto-imagens deformadas	147
4.8.10 A inclusão/exclusão dos alunos do acesso ao saber	148
4.8.11 Os registros avaliativos devem dar visibilidade aos alunos como sujeitos na/da escola	150
4.8.12 O conselho de classe como momento de ação/reflexão/ação	151
4.8.13 O conselho como momento de auto-avaliação e não de comparações	153

**CENÁRIO II OS REGISTROS ESCOLARES COMO UMA OBRA DE ARTE** 154

**5 REGISTROS DEMOCRÁTICOS: O ROMPIMENTO DA ORDEM** 157

- 5.1 Cena 05/01 A gente tem que cobrar. Até um certo tempo, a gente fez isso muito...  
quantos professores aqui já foram para diretoria por causa de nossa turma 157
- 5.2 Cena 05/02 Registros escolares: uma busca por uma experiência democrática 158
- 5.3 Cena 05/03 O ensino é precário... Mas a falta de correr atrás, de lutar por um  
ensino melhor, às vezes, a culpa é nossa também. 161
- 5.4 Cena 05/04 Juventude quer paz, escola, emprego, bola 166
- 5.5 Cena 05/05 A criação do grêmio estudantil 169
- 5.6 Cena 05/06 A plenária para debate entre os candidatos ao grêmio escolar 171

**6 PROJETO 10 ANOS DO PAULO MENDES CAMPOS:  
REGISTROS BIOGRÁFICOS** 178

**ATO I**

- 6.1 A tessitura do Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos 181
- 6.2 Cena 06/01 A gincana 182
- 6.3 Cena 06/02 Projeto Correspondência 182
- 6.4 Cena 06/03 Confeccionando os cartões 187
- 6.5 Cena 06/04 O Projeto correspondência é avaliado pelos professores 188
- 6.6 Cena 06/05 Projeto correspondência: avaliado pelos alunos 191
- 6.7 Cena 06/06 Avaliando a avaliação dos alunos do  
projeto correspondência em reunião Pedagógica com professores 201

**ATO II**

- 6.8 Como numa rede que se tece, erra, desmancha, refaz,  
o projeto foi sendo retomado e ganhando novo formato 202
- 6.9 Cena 06/07 – Uma nova versão para o Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos 202
- 6.10 Cena 06/08 Painel sobre as drogas: revista em quadrinhos 208
- 6.11 Cena 06/09 Os alunos talentos 212

<b>ATO III</b>	219
6.12 Imagens dos processos educativos: matéria e expressão	
6.13 Cena 06/10 Isto é Paulão: Uma revista? Um registro de vida	221
6.14 Cena 06/11 - A tessitura da Revista Isto é PAULÃO	226
6.15 A revista Isto é PAULÃO: um documento de formação humana para alunos e professores	233
6.16 Contracapa: fechando revista	238
6.17 Cena 06/12 – Álbum de fotografia	239
6.18 Cena 06/13 - Festas no Paulão	243
6.19 Registros fotográficos: uma possibilidade educativa	250
6.20 A fotografia como registro reflexivo da prática pedagógica	252
6.21 A grande cena: O dia da festa – E. M. Paulo Mendes Campos: dez anos de construções	253
6.22 Projeto 10 anos da Escola Paulo Mendes Campos: uma experiência plural	258
6.23 Projetos de trabalho: reorganizando tempos e espaços	260
6.24 Projetos de Trabalho/agrupamentos: permitindo a diversidade de registros	263
6.25 Avaliação: um ponto de chegada, um ponto de partida	265
<b>7 CONCLUSÃO: NEM SEMPRE O REGISTRO NA ESCOLA É UMA FONTE PARA AVALIAÇÃO</b>	267
7.1 O lado óbvio: os limites do registro – nem sempre o que registra apresenta-se incorporados de sentidos e significados, mas são o de sempre avaliados	269
7.2 O lado obtuso: registros escolares como possibilidades educativas	270
7.3 A relação registros escolares/concepção de avaliação na escola plural: flexibilidade e o continuísmo	271
7.4 A relação registros escolares/concepção de avaliação na escola plural: o lado óbvio x o lado obtuso	272
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	275
<b>APÊNDICES</b>	285
<b>ANEXOS</b>	295

Escrever é um ato tênue e traz dificuldades para quem quer assumir a condição de escritor com serenidade. Por que, na maioria das vezes, escrever nos parece complicado? Roland Barthes em *Aula (1996)* aponta que escrever é esforçar em traduzir o indizível, representar o real que nos consome. Escrever significa criar a possibilidade de que diversificados sentidos e significados sejam evocados, inclusive, entendimentos diferentes da proposição do autor. Por outro lado, a escrita poderá tornar claras nossas proposições, o que também nos torna expostos a um outro olhar. Tentamos nesta introdução orientar o olhar do leitor, sabendo que esse pode ser um ato inútil, uma vez que, segundo próprio Barthes não temos como dimensionar o quanto tal escrita poderá nos localizar, nem tampouco qual uso será feito desse ato.

Fazendo dos nossos dados um *jogo* – na *viagem* pelos nossos registros e os registros dos atores – construímos esta dissertação fazendo das palavras e das fotos o instrumento para sistematizar nossa pesquisa.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação da pesquisa

Registros, avaliação, registros avaliativos, avaliação formativa, concepções de avaliação – o que, como, para que avaliar? Essas questões tomaram conta do pensamento dos professores e especialistas em educação no Brasil nos últimos anos e vamos percebendo que essas indagações em debate provocaram transformações importantes, especialmente, as observadas nas três últimas décadas. Nesse sentido, a concepção de avaliação escolar apresentou-se como objeto de estudo, por pesquisadores nacionais e internacionais em diferentes vertentes. Analisando as pesquisas recentes na área, observamos que seus resultados apontam para a necessidade cada vez maior de novas pesquisas no âmbito escolar, que possam discutir as contradições entre as teorias produzidas e as práticas de avaliação vivenciadas.

Ao iniciar nossa pesquisa, objetivávamos verificar se professores e alunos conseguiam dar vida à concepção de avaliação desejada pelo programa Escola Plural: uma avaliação contínua, dinâmica e investigativa (formativa), conforme o programa implementado no Município de Belo Horizonte. Tínhamos, como foco de nossa pesquisa, o questionamento sobre a continuidade ou não dos procedimentos avaliativos (provas, testes), ou se os sujeitos, refletindo sobre os mesmos, diversificavam-nos, adequando-os aos novos contextos de escola. Durante nossas observações em campo, vimos quais eram os registros escolares produzidos por professores e alunos e ainda qual a relação desses com a avaliação pedagógica. Fomos, paralelamente, buscando perceber os sentidos e significados atribuídos e representados pelos/as professores/as e alunos/as a esses registros.

O local privilegiado para nosso estudo foi a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, num período de oito meses (abril a dezembro/2002), durante três ou quatro vezes por semana, onde observamos alunos/as e professores/as do ensino médio, no momento de implantação do ciclo das JUVENTUDES<sup>2</sup> e diante do desafio de consolidação do programa Escola Plural, iniciado em 1994.

---

<sup>2</sup> Escrever “JUVENTUDES, no plural, significa enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes”. Seguimos uma orientação de Dayrell (s/d, p.5).

Na introdução deste trabalho, tecemos nosso objeto, descrevemos e refletimos sobre a *experiência de formação com os coordenadores do 3º ciclo de formação da Escola Plural*, mostrando sua colaboração para esta pesquisa. Apresentamos as propostas de avaliação e registro em tempos contemporâneos, descrevendo o histórico que nos motivou a fazer essa discussão – a discussão do registro como fonte de avaliação, verificando como têm ocorrido essas modificações no *ciclo das juventudes*.

Posteriormente, debatemos a importância do nosso estudo e delimitamos o campo teórico ligados à educação que, ao longo da história, possibilitou e incorporou diferentes enfoques avaliativos. Esses referenciais teóricos perpassam pelos campos da sociologia do currículo, da epistemologia e da psicologia, subsidiando a nossa compreensão acerca das representações, da constituição de relações democráticas reais, das diferentes manifestações de poder e expressões identitárias, que podem ser produzidas e ou reproduzidas pelos aspectos avaliativos no interior na escola: a avaliação formativa x prática sistematizada por meio de registros escolares. Parece que um olhar avaliativo dominante/estático/discriminativo tendeu a prevalecer nos espaços escolares, embora, ao longo da história, sempre pudemos registrar as resistências e inovações. Concluímos essa sessão apresentando as questões da pesquisa: como professores/as e alunos/as do ensino médio vivenciam o processo avaliativo. Que procedimentos utilizam? Como os analisam? Que representações se estabelecem nesse processo?

Em *Registros de percursos: lugares, procedimentos e instrumentos de coleta de dados*, descrevemos com bastante detalhes a estratégia metodológica desenvolvida para a pesquisa, a forma como fomos alinhando os dados empíricos, o campo teórico e as análises, enfim, aquilo que podemos chamar de materialidade do texto.

Em *Sujeito e Contextos*, analisamos como os professores e alunos/as, por meio de suas falas, gestos, atitudes e documentos foram tornando familiares ou estranhos diferentes lugares: avenida Assis Chateaubriand, a escola, a turma, as aulas das diferentes disciplina. Mostramos como esses espaços, em *práticas*, possibilitam a visibilidade de certos locais a partir de diferentes linguagens produzidas no *exterior* e interior da escola. Aqui, o foco principal é maneira como os sujeitos se reconhecem (e eram reconhecidos) dentro desses lugares, quando e como se expressam e se deslocam sobre eles.

Nesse sentido, em nossa dissertação, apontamos nas sutilezas das cenas pedagógicas os registros que os atores reproduziam e davam a devida importância institucional, confrontados

com outros registros, que, ao longo do ano letivo, em espaços escolares diversificados eram construídos eivados de sentidos e significados, mas que ficavam, na maioria das vezes, menosprezados e, conseqüentemente, não eram vistos como ferramentas para a avaliação cotidiana dos sujeitos em desenvolvimento da escola – alunos/as e professores/as.

Tentamos reconstituir os cenários a partir dos registros que fomos elaborando e, ao mesmo tempo, buscando dar visibilidade aos registros criados pelos atores, que formaram sendo construídos em tempos e espaços fragmentados. Nesse sentido, percebíamos que nem professores/as e alunos/as conseguiam entender os diferentes movimentos que a escola organizava como parte de um todo, como partes integrantes do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa articulação parecia estar clara para a direção, coordenação, alguns alunos/as e professores/as, mas, para maioria dos atores, eram cenários desconectados, e os professores não reconheciam os espaços móveis como espaços relevantes para a construção do conhecimento.

Para formatar os capítulos, trabalhamos metodologicamente com as estratégias de destacar e confrontar os registros por nós produzidos – nossas notas de campo, entrevistas (às vezes, extensas), fotos, documentos (de forma até exagerada)<sup>3</sup> dentre outros com os registros produzidos pelos atores. Assim sendo, entre nossos registros e os registros dos atores, vamos confeccionando os capítulos que, aparentemente dicotomizados, se completam. São, na verdade, fragmentos de partes que compõem um todo complexo. Seguindo esse raciocínio, organizamos a dissertação em dois grandes cenários:

## **CENÁRIO I Os registros escolares e o desperdício da experiência**

1. REGISTROS NA SALA DE AULA: territórios de enfrentamentos e conflitos

2. AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, OS RELATÓRIOS, O CONSELHO DE CLASSE – o lugar da ordem e do poder

---

<sup>3</sup> No intuito de marcar, realçar, chamar a atenção para os registros produzidos.

## **CENÁRIO II** Os registros escolares como uma obra de arte

1. REGISTROS DEMOCRÁTICOS: o rompimento da ordem
2. PROJETO 10 ANOS DO PAULO MENDES CAMPOS: registros biográficos

## **CENÁRIO I**

No primeiro cenário – "Os registros escolares e o desperdício da experiência" destacamos dois capítulos: "REGISTROS NA SALA DE AULA: territórios de enfrentamentos e conflitos" e "AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, AS PROVAS, O CONSELHO DE CLASSE - o lugar da ordem e do poder". Mostramos os registros que eram produzidos na sala de aula, na intenção de revelar que, para os professores e alunos, a aula começa na sala e é lá que os registros são considerados valiosos para a avaliação e consolidação oficial do sistema escolar do aluno. Nesse sentido, as fichas de avaliação, o conselho de classe, os relatórios dos alunos vão levar em consideração apenas os registros ditos oficiais e produzidos ou reproduzidos na sala de aula.

No segundo capítulo "AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, AS PROVAS, O CONSELHO DE CLASSE – o lugar da ordem e do poder" destacamos as formas de registros escolares que se constituem institucionalmente como propulsoras de determinadas condições que indicariam as regras a serem seguidas, que, por sua vez estão atrelados ao tipo de comportamento valorizado e esperado dos alunos/as e professores/as na escola. Consideramos que essa condição está muito presente no estilo de registro que os professores/as valorizam e desenvolvem na sala de aula e, *a posteriori*, irá reiterar e validar esses dados nas provas, nas fichas de avaliação, nos relatórios sobre os alunos e no conselho de classe. Esse estilo que aparentemente se apresenta como inovador para a análise do desempenho dos alunos (ficha avaliativas), mostra-nos, no desenrolar das observações, que os atores se sujeitavam à obediência do já construído e, ao mesmo tempo, se envolviam numa trama complexa e ambígua, entre a possibilidade de mudança de perspectiva e/ou da reprodução do já produzido e proposto. Este capítulo faz um diálogo com todos os outros, dando ainda mais visibilidade às crenças, valores éticos e morais em que os

professores acreditam e acabam por defender. Na perspectiva de inovação, vão buscar mexer em tempos e espaços, trabalhar espaços alternativos e implementar diferentes registros<sup>4</sup>. Destacamos com novos registros a riqueza que os atores conquistaram ao estarem diante do desafio de elaborar e executar projetos (cenário 2). Entretanto, percebemos que esses registros advindos dos novos espaços propiciados por diferentes ações vividas na escola não iriam contar como registro de avaliação a serem considerados como formadores para os sujeitos. Como consequência, essas ações não eram considerados relevantes para incorporarem a prova, a ficha, os relatórios dos alunos e os debates no conselho de classe.

Percebe-se, dessa maneira, que, nesse primeiro cenário, a organização fixa da sala de aula (registros na sala de aula) colaborará para os que poucos saberes e registros vislumbrados no segundo cenário – espaços móveis<sup>5</sup> – sejam considerados como conhecimento a serem validados pelos instrumentos oficiais de registros e em espaços representativos de análise da vida escolar do aluno (capítulo 2 Fichas, relatórios e conselho de classe).

## **CENÁRIO II**

No segundo grande cenário, destacamos mais dois capítulos. “REGISTROS DEMOCRÁTICOS: o rompimento da ordem” e “PROJETO 10 ANOS DO PAULO MENDES CAMPOS: registros biográficos”, em que situações pedagógicas são colocadas em evidência, sendo os alunos sujeitos do processo pedagógico, e os registros escolares, que eles produzem, explicitam um produto (re-) significado de suas ações. O que vimos então? Sujeito e objeto em sintonia compoendo conhecimentos de natureza diversificada.

No capítulo Registros democráticos (capítulo 5), disponibilizamos uma discussão de natureza bastante complexa e importante, pois os alunos assumem a posição de sujeitos em ação, são co-partícipes na luta por uma escola de direito e de qualidade. Colocamos essa questão em evidência e buscamos realçar os registros dela emanados para que o leitor percebesse a riqueza de dados que foram construídos pelos alunos quando participaram na luta por uma gestão escolar

---

<sup>4</sup> Na forma como esses atores lidaram com esses diferentes registros ficamos atentos e registramos cada detalhe.

<sup>5</sup> No segundo cenário, apontamos situações que os alunos produziam em outros espaços (escolares e extra-escolares), ou projetos de trabalho, mas que dialogavam muito pouco com o que era produzido/veiculado/aprendido na sala de aula.

democrática, tanto em a nível micro, quanto em nível macro. Organizamos o capítulo destacando cenas que flagramos na escola, na postura da direção e de alguns professores no intuito de promover espaços pedagógicos reivindicatórios –manifestação pública reivindicando professores à Prefeitura, criação do grêmio, ação político pedagógica contra violência dentre outras. Nessas cenas, formas diversificadas de registros formatadas pelos alunos permitiram trazer à tona uma outra concepção de ensino aprendizagem determinada por novos instrumentos em processo e pela (re-)significação do produto. Diante das cenas registradas por nós, os atores evidenciam seus registros como sinal de protesto e coragem. Marcamos, dessa forma, o registro como possibilidade de tornar a escola um ambiente capaz de promover disputas pela democracia.

O projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos (capítulo 6) assume uma certa centralidade na dissertação, pois é uma experiência que durará todo o ano letivo por nós observado. Num primeiro momento (ATO I), os atores pesquisados experimentaram de forma restrita as ações que produziam, gerando um mal-estar diante do desafio de desenvolver as propostas do projeto. Num segundo momento (ATO II), o projeto foi sendo retroalimentado com novas ações que, por sua vez, produziram significativas expressões de registro. Esses são destacados por nós em sua essência, o que permite, em consequência, revelar as identidades dos sujeitos participantes e dar visibilidade aos seus conhecimentos, pensamentos, talentos e outras habilidades. Nesse capítulo, registros diversificados (os nossos e os dos atores) fazem circular uma ampla rede de saberes.

Numa terceira parte desse capítulo (III ATO), destacamos projetos dos alunos que tiveram na fotografia um suporte importante. Num jogo de mostrar os projetos construídos a partir da fotografia, destacamo-la como uma possibilidade de se tornarem registros reflexivos da prática pedagógica. Os registros fotográficos se tornaram eixo vertebrador na elaboração dos projetos – Isto é Paulão, álbum de fotografia e festas do Paulão –, mobilizando as discussões do processo e do produto, mesclando fotos por nós produzidas e tratadas, com as fotos produzidas e tratadas pelos atores usando as fotos como registro que qualifica o produto pedagógico, sendo capaz de mostrar os sujeitos da ação, suas diferentes expressões, modos de ser e comportamentos nos espaços escolares. Dessa forma, o registro permitiu colocar em questão uma outra face da vida dos atores pouco elaborada e debatida na escola – seus anseios, sua vida particular, concepções e estilo de vida... Fotos dos professores em diferentes épocas (profissional/íntima), entremeadas de depoimentos dos professores e alunos (os professores falam de si próprios, os

alunos mostram como vêem os professores). Vimos, por meio dessas cenas, que os registros fotográficos têm uma possibilidade versátil de transmitir informações e produzir novos conhecimentos de temas ou assuntos a serem pesquisados e/ou as fotos por elas mesmas. Com o resultado do projeto 10 anos do Paulão, os professores têm um importante material pedagógico capaz de expressar o desempenho escolar dos jovens, em diferentes dimensões da formação humana e que acabam por retratar a vida dos professores em diferentes momentos e lugares.

Nesta dissertação, apontamos os registros escolares que compõem a cena pedagógica, destacando os que são legitimados na vivência prática e, portanto, considerados para efeitos de avaliação. No contraponto, destacamos diferentes registros que também compõem o cotidiano escolar, produzido pelos alunos e que, às vezes, ficam como que submersos, com pouca visibilidade e reconhecimento na prática pedagógica diária. Podemos dizer que essas diferentes representações da cultura avaliativa, aparentemente ambíguas ou contraditórias, convivem e dificultam a trajetória dos atores na construção real de um Projeto Político Pedagógico mais coerente com a transformação social, com a proposta Plural de pensar o ensino na Rede Municipal de Belo Horizonte e, conseqüentemente, capaz de garantir uma educação democrática e inclusiva.

1.2 Avaliação e registro no 3º ciclo de formação: uma experiência de formação que colaborou para delinear nosso objeto de estudo<sup>6</sup>

Com a implantação dos ciclos de formação na Escola Plural<sup>7</sup>, em especial do 3º

---

<sup>6</sup> Essa experiência foi coordenada, registrada e sistematizada pela autora desta dissertação e constituiu-se como detonadora das questões que inspiraram a definição do objeto de pesquisa presente neste trabalho. Dos itens 1.2 a 1.7 desta introdução, revisitamos essa experiência, que foi coordenada por mim de forma participante.

<sup>7</sup> A Escola Plural tem como base histórica os movimentos de renovação pedagógicos iniciados no Brasil no final da década de 70. A partir desse período, inúmeras experiências pedagógicas foram sendo praticadas em diferentes espaços escolares desse País, e essas acabaram confrontando com ações pedagógicas excludentes. Nesse cenário de transformações e *transgressões*, a Escola Plural foi se constituindo – reordenando tempo/espaço, a relação professor/aluno, currículo, avaliação... Sendo assim, podemos definir a Escola Plural como um conjunto de ações emergentes, colocados em prática por professores, alunos e pais no sentido de renovar o cotidiano escolar, construindo coletivamente uma Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os eixos que norteiam essa proposta são: 1. “Uma intervenção coletiva mais radical”; 2. “Sensibilidade

Ciclo<sup>8</sup> (1996), uma das questões que angustiavam o professorado era a avaliação. Habitados com uma cultura de avaliação seletiva, classificatória, própria do sistema seriado, os docentes começavam a refletir sobre suas implicações nas práticas pedagógicas. O processo de discussão que ganhou ênfase nas escolas foi a reflexão sobre novas formas de registro: a substituição das notas por fichas avaliativas. Segundo orientação da Instrução de Serviço n. 6/96, as escolas que tivessem 1º e 2º ciclos utilizariam a ficha da Secretaria Municipal de Educação – SMED - em caso de transferência, e cada escola de 3º ciclo poderia elaborar sua ficha.

Para dialogar com os conflitos político-pedagógicos dentro das escolas<sup>9</sup> e, ao mesmo tempo, estabelecer relações de trocas entre elas, o Departamento de Educação da Regional Barreiro optou por desenvolver, em 1997, momentos de formação por coletivos de cada ciclo de formação, denominados Momentos Pedagógicos (MPs).

Por meios de rodas de debates, dinâmicas, teatro, textos teóricos, análise dos registros da prática pedagógica produzidos pelos coordenadores de cada escola etc, todos nos tornamos participantes ativos no desenvolvimento das atividades e expressão das idéias em questão. Para fazer um diagnóstico das escolas, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários com perguntas sobre toda a organização escolar, relação com o conhecimento, avaliação etc. Os encontros foram marcados por muitas dúvidas e buscas de soluções. Conseguimos registrar todas as observações e aspectos destacados pelo coletivo durante o desenvolvimento do trabalho. Os professores também eram convidados a registrar o processo avaliativo de sua escola, desenvolver uma reflexão junto aos professores e, posteriormente, compartilhar nos MPs o registro desse debate. Dessa forma, fizemos dos MPs encontros em que as questões, reflexões e posicionamentos fossem capazes de representar a aproximação com o cotidiano escolar, ajudando

---

com a totalidade da formação humana”; 3.“A escola como tempo de vivência cultural”;4. “Escola experiência de produção coletiva”;5. “As virtualidades educativas da materialidade da escola”; 6. “A vivência de cada idade de formação sem interrupção”;7. “Socialização adequada a cada idade-ciclo de formação”; 8.“Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional”. (BELO HORIZONTE, 1994)

<sup>8</sup> Segundo Dalben (1999, 71), “o ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Na Escola Plural, os ciclos são constituídos da seguinte forma: o primeiro ciclo compreende as idades de seis, sete e oito anos, correspondente à fase da infância, o segundo ciclo compreende as idades de nove, dez e onze anos, correspondente à pré-adolescência ou a puberdade, e o terceiro ciclo, as idades de 12, 13 e 14 anos ou os adolescentes. Os ciclos são apresentados como os eixos lógicos capazes de (re-) significar a organização anterior da escola, baseada num ciclo único de oito anos e no qual programas” lineares de conteúdos e habilidades são desenvolvidos em unidades e devem ser dominados pelos alunos no decorrer de cada ano letivo.

<sup>9</sup> Detectamos, no primeiro encontro em debate com os coordenadores, a necessidade do grupo em discutir e aprofundar o tema avaliação. Isso deu origem a 12 MPs, atendendo a todos os coordenadores das escolas de 3º ciclo.

os coordenadores a enfrentar as dificuldades via reflexão e análise da própria prática, que também embasaria suas discussões com os coletivos de professores em suas respectivas escolas. Para desenvolver os MPs, vivenciamos os seguintes momentos:

- 1º) levantamento de demandas e escolha do tema: avaliação;
- 2º) análise dos instrumentos de avaliação: uso de testes e provas nas escolas;
- 3º) apresentação e reflexão das fichas de avaliação das quinze escolas de 3º ciclo de formação presentes nos MPs;
- 4º) debates sobre avaliação/ retenção;
- 6º) produção do registro/história dos encontros para retorno das discussões nas escolas;
- 7º) seminário sobre avaliação para todos os professores de 3º Ciclo da Regional Barreiro: revendo nossas concepções em avaliação;
- 8º) produção da síntese dos MPs.

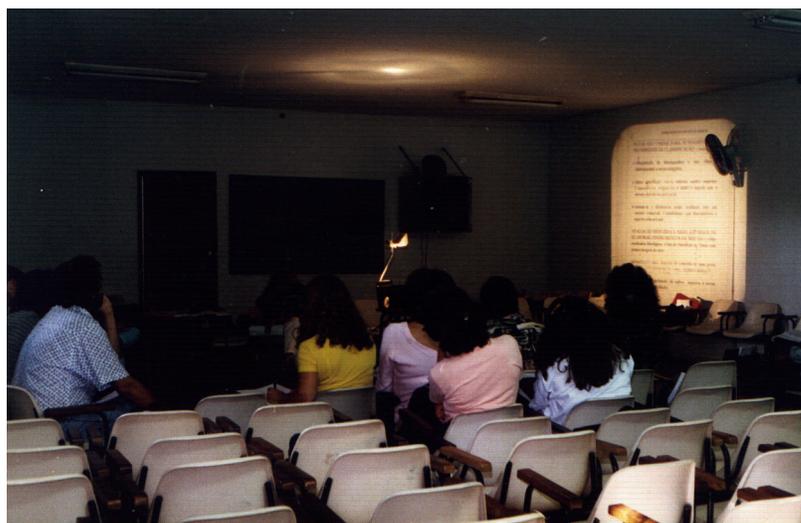


Figura.1 – Foto dos coordenadores do 3º ciclo de idade de formação no 3º MP, na E.M Isaura Santos, em 1997, quando ocorria um debate sobre quatro textos que discutiam a temática avaliação<sup>10</sup>

Esses momentos, como ilustrados na figura 1, eram antecedidos por relatórios<sup>11</sup> que eram enviados aos coordenadores para qualificar melhor o andamento dos debates. Assim sendo,

---

<sup>10</sup> A foto da figura 1, bem como todas as mostradas nas figuras subsequentes foram tomadas pela autora da dissertação.

quando necessário, retornávamos aos registros anteriores incluindo-o como mais um elemento reflexivo. As principais reflexões que permearam a construção desse processo de formação, foram ajudando a compor nosso objeto de pesquisa, sendo algumas lembradas como um toque de reflexão nos subitens a seguir.

### 1.3 O uso dos testes e provas na escola: iniciando reflexões

Fizeram parte dos MPs sessões em que discutimos a prática pedagógica, por meio da análise de provas e testes. Trabalhamos com provas de diferentes conteúdos, uma vez que esses ainda são instrumentos de verificação da aprendizagem mais comuns utilizados pelas escolas, e é a partir de seu resultado que os professores preenchem os registros da vida escolar do aluno.

Discutiu-se, naquele momento, que a utilização de provas no processo de ensino e aprendizagem pode colaborar para coletar dados sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos, não com o intuito negativo (romper com o processo ao final do ano, de reforço do erro e desqualificação do outro e/ou para constatar a não-aprendizagem, que elimina os alunos do processo), mas como um processo que oferece conteúdos sobre o que ainda deve ser trabalhado com os alunos e/ou como um meio para julgar o aprendizado conseguido.

A partir dessa discussão debatemos a necessidade de desenvolver na escola uma avaliação capaz de apontar as falhas do processo de ensino aprendizagem e as reais dificuldades dos alunos, sendo capaz de sinalizar os encaminhamentos prováveis para a retomada desses processos. Ao mesmo tempo, discutia-se que uma avaliação pedagógica adequada compreende processos de auto-avaliação de alunos, de professores e do projeto pedagógico desenvolvido pela escola. .

Segundo a percepção do grupo naquele momento, para que pudéssemos vivenciar esse novo paradigma educacional, como proposto pela Escola Plural, duas questões ainda deveriam ser amplamente discutidas pelos docentes: a *mudança de postura por parte de todos os profissionais* (abertura para propostas diferentes das então vivenciadas) e uma *reorganização*

---

<sup>11</sup> Os relatórios eram sistematizados pela autora desta dissertação

*dos tempos e espaços escolares.* Nas escolas onde a divisão de áreas é marcante, percebem-se dificuldades de reformular práticas pedagógicas e fazer uma discussão curricular<sup>12</sup> mais ampla como a proposta pelo programa Escola Plural, uma vez que o trato com o conhecimento se dá de forma fragmentada. Para tanto, uma nova cultura deveria ser criada no ensino fundamental, que fosse capaz de romper com a lógica compartimentada, segmentada, seriada, disciplinar, para construir um sistema único de Educação Básica.<sup>13</sup>

#### 1.4 Das notas às fichas de avaliação utilizadas no 3º ciclo de formação: uma mudança qualitativa?

Para observarmos como as escolas estavam vivenciando esse movimento, abrimos espaços, nos MPs, para que os coordenadores socializassem as fichas de avaliação elaboradas e utilizadas em suas escolas e as analisamos, tendo em vista algumas questões preliminares: 1. o movimento dos professores ao elaborar a ficha (processo de elaboração); 2. os fundamentos que levaram à determinação dos itens da ficha e das formas de interpretações dos dados para os itens eleitos; 3. as dificuldades de preenchimento da ficha; 4. a identificação dos avanços no processo de mudança na concepção de avaliação a partir da ficha elaborada; 5. a identificação da função da ficha no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da exposição do processo de avaliação vivenciado na escola e posterior a ela – das notas à construção e implementação da ficha de avaliação no cotidiano escolar – foram sendo levantadas questões que enriqueceram nosso debate. Muitas ficaram sem respostas, pois o momento se caracterizava mais pelas dúvidas do que por certezas<sup>14</sup>. Os registros que íamos confeccionando colaboravam nas retomadas das discussões e nas possibilidades de o coordenador levar as discussões para a escola e retornar com os resultados dos debates feitos com os professores. Algumas questões marcantes que sempre compunham as reuniões merecem nosso destaque.

Se o aluno é fraco, por que é fraco? Por que não aprende?

---

<sup>12</sup> Belo Horizonte. Prefeitura Municipal (1994; 1996, 1999; 2000)

<sup>13</sup> ARROYO (1995, 2000)

<sup>14</sup> O que tentamos durante esse período de troca de experiência foi fazer com que os coordenadores superassem os problemas, aumentando assim suas possibilidades ações na escola.

O que significa ser organizado?

O que fazer a partir das conclusões da avaliação para ajudar o aluno?

Como fica a questão de alunos com *dificuldades de ortografia, caligrafia, leitura?*

*Decidimos reter, pois, se não retivermos, corremos o risco de estar subescolarizando nossos alunos.*

Não seria importante listar os conteúdos de acordo com os objetivos do ciclo?

Nós estamos deixando a coisa *embolar*, para ele chegar ao final do 3º ciclo e ser retido?

*O que estamos fazendo para que esses meninos amadureçam?*

Como fica a questão do conteúdo? Se dividirmos os conteúdos por área, como fica a questão da globalização dos conteúdos?

Há pré-requisito?

O professor não tem tempo útil para pensar?

O que a Secretaria de Educação tem feito para proporcionar esse tempo ao professor?

Em relação à elaboração de fichas de avaliação para o 3º ciclo as dúvidas podem ser sintetizadas:

***Vamos criar uma ficha mais objetiva? É necessário criarmos uma ficha padrão? Se criarmos uma ficha padrão, estaremos amenizando os problemas de transferência.*** É necessário que ela seja aceita por todos os professores. O professor tem feito outros modelos de fichas que não contemplam a proposta de Escola Plural. Temos que ter uma ficha-padrão ou pelo menos um indicativo de que questões devem nortear a construção das fichas nas escolas, para que não haja tanto distanciamento do processo de avaliação que as escolas vêm utilizando com a proposta de escola que estamos querendo.

(Falas dos professores coordenadores do 3º ciclo de idade de formação – excerto do caderno de anotações do MPs/1997)

É importante destacar que, ao pensar registros mais descritivos, ficamos diante de questões inusitadas como as transcritas acima e que não compunham a avaliação tradicional, já que, ao avaliar com a nota, pouco se pensava ou se debatia sobre o percurso de aprendizagem vivenciado pelos alunos e professores. Ao se sentirem pressionados a elaborar um registro mais descritivo, os professores, de alguma forma viam-se obrigados a pensar o processo vivenciado de aprendizagem e, nesse sentido, iniciar uma reflexão pedagógica inédita do ponto de vista avaliativo. Percebíamos que estávamos longe do ideal mas que os passos iniciados provocavam um bombardeio de idéias essenciais para que pudéssemos avançar nessa discussão.

Na tentativa de resolver esses problemas e ter um novo modelo a seguir, uma idéia fixa sempre aparecia para ser debatida: a possibilidade de confeccionarmos uma ficha de 3º ciclo, tendo em vista os itens propostos na ficha oficial da SMED para 1º e 2º ciclos. Decidimos, após

longos debates, que ainda não estávamos preparados para a discussão final da ficha e que era preciso tempo para que a coordenação promovesse tal discussão no interior de suas escolas e buscasse a contribuição dos professores nessa questão.

Como resultado desse esforço, vimos que a maioria dos coordenadores provocou uma discussão interna em suas escolas na perspectiva de analisar as formas de avaliação utilizadas e revisar a ficha de registro avaliativo dos alunos.

A relevância dessa experiência permitiu que atentássemos para a importância dessa pesquisa: *os registros escolares como componente fundamental no ato de refletir sobre as ações pedagógicas produzidas na escola.*

#### 1.5 Os instrumentos de avaliação e registro da vida escolar do aluno, propostos pela SMED: ficha de avaliação e diário de turma

Em continuidade a experiência que julgamos importante revisitar destacamos outras discussões relevantes que estiveram presentes nos debates feitos com os coordenadores do 3<sup>a</sup> ciclo: historicizamos e analisamos o conteúdo da ficha de avaliação oficial da SMED, discutindo um texto que abordava os *processos de formação na Proposta Escola Plural*<sup>15</sup> e debatemos o processo ensino-aprendizagem sob os quatro aspectos que o constituem<sup>16</sup>:

- a interação entre os alunos, entre os alunos e professores, entre alunos e o conhecimento;
- organização do trabalho pedagógico;
- as atividades que levam à construção de conhecimento;
- os conhecimentos a serem construídos no processo escolar;

Relacionamos o texto em análise à avaliação da ficha elaborada pela SMED e debatemos a ficha de avaliação da SMED a partir das quatro dimensões acima relacionadas. Elas orientavam a forma como o registro seria produzido. Assim, ao registrar no diário da turma

---

<sup>15</sup> Texto publicado na revista *Infância na Ciranda da Educação*, nº 3, de autoria da Professora Sara Mourão, uma das mediadoras nesse encontro.

<sup>16</sup> Esses aspectos são os que constituem a ficha de avaliação da SMED para 1º e 2º ciclos de formação.

as observações, seria importante que o professor o fizesse à luz dos eixos que compõem a ficha. A orientação naquele momento era a de que todas as anotações deveriam estar vinculadas à observação e análise de cada aluno no desenvolvimento de uma determinada ação, e essas anotações serviriam de base para análises do seu desenvolvimento, de forma ampla e global, no período a ser definido.

Pensamos, atualmente, que talvez estivéssemos diante de um possível erro da implantação do Projeto Escola Plural – ao falar da avaliação e dos registros escolares, esses viam, sempre atrelados ao produto, fichas avaliativas, notas etc, embora, na teoria, o projeto destacasse o processo. Nesse sentido, pouco se colocou em evidência o debate sobre os registros elaborados no processo e que, na verdade, poderiam ser mais fiéis ao processo do que as fichas e as notas. O diário proposto também apresentava novo formato: uma folha para cada aluno, onde o professor anotaria situações cotidianas vividas no processo ensino aprendizagem, mas os professores concordavam que essa era uma proposta interessante, porém pouco viável. Devido ao grande número de alunos e o elevado volume de observações a serem registradas, tornava-se quase impossível esse registro diário. Percebemos, dessa forma, que, ao discutir as fichas, destacávamos o processo, mas, no final, o produto – *ficha* – continuava tendo um peso maior do que as situações pedagógicas que construía esse produto. Lembramos ainda que, muitas vezes, esse processo ficava sem ser registrado, conseqüentemente, sem ser analisado, por falta de tempo e pelas dificuldades da estrutura pedagógica, como justificavam os professores. Além disso, ficou bastante claro que o processo de registro servia para dar uma certa visibilidade, mesmo que de forma superficial a atitudes e ações dos alunos e acabavam por não servirem de *espelho* para as atitudes e desempenho dos professores a elas relacionadas. Nesse sentido, ao desenvolver processos de discussão sobre o tema avaliação, os professores pareceriam sempre se colocar à margem como se não compusessem o cenário avaliativo das suas escolas de origens.

## 1.6 Reflexões sobre os registros escolares: um desafio para a prática

Como já exposto, no acompanhamento das escolas de 3º ciclo, em MPs do Barreiro, em encontros de professores(as), cursos etc, percebemos que eles(as) se encontravam

perdidos(as) diante da proposta de avaliação na Escola Plural. Estavam tendo dificuldades em serem sujeitos construtores da proposta pedagógica de sua escola, não sabiam como fazer para elaborar um currículo e uma avaliação que refletissem as necessidades básicas da comunidade onde estavam inserido(a)s.

O diário proposto pela SMED – de formato descritivo da vida escolar do aluno – pareceu aos professores uma prática pouco eficiente e, por isso, os professores de 3º ciclo, em sua maioria, não conseguiam realizar as anotações dos processos de desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, fizeram da ficha seu principal instrumento de registro, deixando para o final de um bimestre, trimestre, semestre ou do ano o momento para concretizá-los. Assim, a ficha passou a simbolizar os registros de professor e os registros oficiais. É importante destacar ainda os deslizos dos professores. Ao fazê-los, evidenciam os aspectos comportamentais e atitudinais, o que acaba por gerar avaliações preconceituosas e, às vezes, constrangedoras para os alunos e para a família. Assim, fica-nos a impressão de que o ato de avaliar ainda é tradicional, pois tanto a forma, como o conteúdo e contexto em que acontece são vivenciados pelo professor, na maioria das vezes, com pouca reflexão, análise e aprofundamento teóricos. Como reflexo, constatamos que o resultado é um registro precário e/ou inexistente.<sup>17</sup> Muita discussão parecia ser necessária para que se efetivasse uma avaliação nos moldes delineados pela Escola Plural. Os professores, buscando vivenciar esse novo formato avaliativo na escola, foram surpreendidos novamente pela contradição que a relação avaliação e registro estabelece, já que, nesse contexto, pouca visibilidade consegue-se dar à prática. Vamos refletir a partir do seguinte exemplo: o professor diz que avalia seus alunos de forma processual, investigativa e dinâmica e que busca a melhora dos alunos no processo. No entanto, seus registros, às vezes, não imprimem as reais evoluções ou dificuldades de determinados alunos e muito menos são prospectivos. No Conselho de Classe, no final do ano ou no final do ciclo, esses alunos são descritos e avaliados como incompetentes, agressivos e sem condições de prosseguir em outros ciclos, por isso deveriam ser retidos, ou ficarem em recuperação etc. Em geral, um tipo de situação assim é detectada no início do semestre, e poucas ações são feitas para ajudar no desenvolvimento desse aluno<sup>18</sup>. Então fica a pergunta: que avaliação processual e formativa foi essa, concebida, mas não praticada pelos professores? Outra questão importante a ser destacada é que, quando o registro se coloca no

---

<sup>17</sup> Dados que podem ser conferidos junto ao Departamento de Legislação e Normas da SMED/PBH.

<sup>18</sup> REZENDE (1997)

campo da perspectiva investigativa da avaliação, isso quer dizer que os sucessos e fracassos escolares devem ser analisados de maneira bilateral, ou seja, sucessos e fracassos do aluno podem-se referir a uma ação pedagógica do professor. Assim sendo, é preciso investigar o porquê da não aprendizagem do aluno, devendo o professor reavaliar suas ações e atitudes para que o processo seja entendido e discutido em todas as suas faces<sup>19</sup>.

Refletimos em exaustivos debates que não adiantava construir e reconstruir fichas de avaliação – instrumento de registro (muitas vezes, tido como avançado), se, na prática, continuava-se a trabalhar na concepção classificatória da avaliação, dividindo os conteúdos por área, dificultando a globalização dos conteúdos, não refletindo sobre a prática pedagógica vivenciada na escola, não buscando diferentes ações pedagógicas<sup>20</sup>. Pudemos perceber como positivo, naquele momento que o processo de implantação de Escola Plural provocava uma desestabilização pedagógica desencadeando um verdadeiro vendaval nas escolas, alterando posturas docentes, muitas vezes, inquestionáveis. Alguns professores revelaram qual estratégia pedagógica estava norteando suas ações na busca de soluções criativas, outros se sentiam impotentes e buscavam ajuda. De positivo, apontamos que todas essas questões trouxeram à tona as concepções de aprendizagem que nos deu oportunidade de refletir sobre os eixos da Escola Plural.

### 1.7 Registros escolares, até quando são avaliativos? Compondo o objeto de pesquisa

Ao integrarmos a equipe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE – em 1998, continuamos esse trabalho, coordenando o grupo de avaliação, e pudemos certificar, agora, sob um diferente olhar, que, durante os primeiros anos de implantação da Escola Plural, uma grande parte das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME/BH –, em seus níveis e modalidades de ensino, procuraram rever seus critérios de avaliação e buscaram elaborar novas formas avaliativas. Percebemos que as preocupações dos

---

<sup>19</sup> Discutimos essa idéia detalhadamente na conclusão deste trabalho.

<sup>20</sup> Esses problemas destacados neste texto permaneceram evidentes nos anos subsequentes e o que levou o CAPE, CPP, LEGISLAÇÃO E NORMAS – anos de 1999/2000, à elaboração de um texto explicativo que acompanharia o diário de classe/ fichas de avaliação. O texto tinha a intenção de explicar como preencher o diário observando os itens propostos na ficha. Esse texto não chegou a ser publicado.

professores, nesse momento da implantação, ao pensar a avaliação, podiam ser classificadas em três tipos de problemas mais recorrentes levantados pelas escolas: dúvidas de natureza mais burocráticas e normativas sobre a avaliação; a preocupação com os novos parâmetros de avaliação e princípios da não retenção e, ainda, demanda por continuidade do processo de reflexão sobre o significados dos eixos conceituais apontados pelas diferentes propostas de revisão da avaliação presentes nos cadernos de avaliação 4 e 6 da Escola Plural nas ações de formação e seus possíveis desdobramentos na prática educativa.<sup>21</sup>

Os cadernos 4 e 6<sup>22</sup> foram as únicas publicações que colocaram em debate esse tema e, podemos dizer, de forma bem tímida. Nesse sentido, buscávamos outras referências que nos auxiliassem na discussão do tema. Uma pesquisa por Goulart (1991) que antecedeu à implantação do Projeto Escola Plural ficou marcada como importante discussão do registro, embora não fosse esse o seu foco. Ela mostra um exemplo interessante de uma ação pedagógica em que a professora e os alunos conseguiram vencer desafios e romper com a cultura da reprodução, do excesso de conhecimentos veiculados, para dar espaço a registros avaliativos mais amplos – investigativos e dinâmicos. Essa investigação, foi realizada junto às crianças pobres da Escola Municipal Vila de Fátima, hoje conhecida como E.M. Edson Pisani, descreve o que desafiava a pesquisadora e os sujeitos pesquisados: criar, dentro de condições normais da Rede, uma escola que fosse diferente, que proporcionasse a escolarização básica de crianças pobres vindas de vilas e favelas. A pesquisadora teve como meta articular o saber veiculado dentro da escola com a vida das crianças, por meio de um processo de alfabetização carregado de um sentido existencial. Para isso, destacou formas de registros elaboradas e experienciadas junto aos alunos: 1. *Caderno de registro do desenvolvimento do aluno na Escola*: onde a professora anotava semanalmente as observações relativas ao desempenho do aluno. 2. *Relatório de Assembléias*: feito pelos alunos e que traduziam a percepção da dinâmica da sala de aula. 3. *Diário dos alunos*: os alunos relatam seu cotidiano de forma espontânea. Professores(as) e alunos(as) têm a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento da escrita da criança, seus

---

<sup>21</sup> A pesquisa do Grupo de Avaliação e Medidas – GAME – (2000) também reflete alguns desses aspectos.

<sup>22</sup> O material produzido sobre avaliação na Rede Municipal de Belo Horizonte apontava formas de registros que contemplariam as mudanças que foram se delineando socialmente. Entretanto, pouco se construiu sobre registros escolares e avaliação. O caderno Escola Plural 4 (1995) apresenta uma outra lógica para avaliação e os registros – o seu eixo seria o processo (compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento humano) para (re)-significar o produto (valorização e qualificação dos resultados). Visto por esse ângulo, a concepção de avaliação proposta para a escola deveria se desenvolver de forma contínua, dinâmica e investigativa (BELO HORIZONTE, s/d; 1996).

avanços e retrocessos. 4. *Caderno de bilhetes*: os alunos se manifestam mostrando seus desejos, suas raivas, suas necessidades, suas reivindicações. 5. *Pasta de arquivo de trabalhos*: onde são guardados os trabalhos dos alunos e possibilita avaliação do seu processo de desenvolvimento. 6. *Boletim*: faz uma síntese do progresso do aluno. Nele há espaço para avaliação/registros dos(as) professores(es) e dos(as) alunos(as).

Como observado, essa pesquisa de Goulart mostra o quanto as diferentes formas de registros, e esses, feitos pelos diferentes interlocutores, professores(as) e alunos(as), de forma dinâmica, observando elementos diferentes presentes na prática pedagógica, podem colaborar de forma efetiva na construção de saberes diversos. Percebeu-se, dessa forma, que os sujeitos envolvidos nesse processo conseguiram tirar do registro seu caráter burocrático, seletivo e classificatório (perspectiva que ainda nos parece persistir na maioria das escolas). A prática pedagógica para esses alunos e para essa professora parece constituir numa *rigoriedade metódica*<sup>23</sup>.

Para Paulo Freire (1996), alunos e professores devem trabalhar pedagogicamente juntos num ambiente interativo, de criação, de humildade, de persistência, em que a *rigoriedade metódica* instigue a crítica e aquisição de novos conhecimentos. Para ele, esse processo produz condições em que aprender criticamente é tornar

possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim poderemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos" (FREIRE,1996, p.26)

Podemos dizer, então, que os atos de ensinar e de avaliar/registrar, apresentados dessa forma, deixam de ser práticas superficiais, burocráticas e evidenciam como processos dialógicos, sistematizados e rigorosos de observar, refletir/analisar, avaliar e planejar o fenômeno educativo,

---

<sup>23</sup> FREIRE (1996, p. 28) diz que "ensinar exige rigoriedade metódica: ensinar os educandos a aproximar-se dos objetos cognoscíveis, que não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

por meio de dinâmicas produzidas, reproduzidas e recriadas na escola, desenvolvidos por *educadores que pensam certo*. Pensar certo, termo utilizado por FREIRE (1996, p. 31), significa que:

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo, produzir novos conhecimentos, superando os velhos e que se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã.

A maneira de ensinar e a prática dos diferentes registros, nos moldes vivenciados por Goulart (1995) parecem ir ao encontro das perspectivas de saber e de registros apontados por Paulo Freire. Será que podemos dizer que a avaliação nessa perspectiva encontraria maiores facilidades para sua concretização nos 1º e 2º ciclos formação? E ainda: ela seria viável para o 3º ciclo de formação e ensino médio?

Temos exemplos de outros profissionais da educação, que não ficaram esperando uma cartilha perfeita e que buscavam repensar suas práticas conseguindo construir tentativas significantes em suas escolas e, nesse sentido, implementar propostas ousadas de educação. Alguns deram seu depoimento na *Rede Trocas*<sup>24</sup>. Dentre as modificações importantes que essas escolas implementaram, destacamos: ampliação do tempo coletivo nas escolas, equalização da grade curricular, perspectiva curricular globalizante, trabalho com projetos que possibilitem o trânsito dos docentes nas diferentes áreas do conhecimento em função das questões levantadas pelos alunos e/ou professores, melhoria na qualidade na educação, baixa repetência e evasão, organização de projetos criativos e instigantes. Entretanto, percebeu-se, naquele momento, uma demanda relevante no que diz respeito à dificuldade em fazer uma avaliação qualitativa, cuja prática fosse sistematizada por meio de diferentes possibilidades de registro, tornando-os possíveis de se transformarem em objeto de reflexão, contribuindo, para dar visibilidade ao processo de desenvolvimento do aluno explicitando suas culturas, seus diferentes conhecimentos, como proposto no caderno 4 de avaliação da Escola Plural e defendido pelas novas tendências educacionais.

---

<sup>24</sup> Ação de formação no CAPE iniciada em 2001, onde Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte apresentavam suas experiências pedagógicas, produzidas no cotidiano escolar e elaboravam um caderno pedagógico onde faziam a reflexão de sua prática. Escolas que já participaram da Rede de Troca: Escola Municipal Edson Pisani, União Comunitária, Sebastião Guilherme de Almeida, Israel Pinheiro, Hélio Pellegrino, Aurélio Pires, Sebastião Guilherme de Oliveira, Jardim José Braz, Paulo Mendes Campos, Hilton Rocha.

Em 2000, ao coordenarmos o Grupo de Trabalho Ensino Médio no CAPE<sup>25</sup>, realizamos debates com professores, vários acompanhamentos a escolas<sup>26</sup>, além do curso a Rede debate JUVENTUDES.<sup>27</sup> Para cada uma dessas demandas gerava uma estratégia de entrada e de diálogo para a definição do conteúdo da ação de formação. Fomos percebendo que o trabalho de formação junto às escolas provocava diálogos importantes, problematizava idéias e trazia questões que acabavam não só por gerar um redirecionamento das ações na Escola, mas também nos permitia uma leitura das dificuldades e resistências que poderiam comprometer a participação das escolas no processo de consolidação da Escola Plural. Percebemos que o tema que causava maior temor e fragilizava os professores continuava sendo a avaliação. Víamos as cenas já apontadas acima se repetindo e as perguntas sendo retomadas, na implantação da Escola Plural no ensino médio.

*Como organizar o conhecimento? Por áreas de estudo ou disciplinas?  
Como respeitar a história de cada aluno e acompanhá-lo em suas  
necessidade, pressionados pelo pequeno número de horas/aula e muitos  
alunos por sala?*

Como avaliar qualitativamente se o meu tempo é pouco? Preciso dobrar, entregar taletas e não sobra tempo para um retorno avaliativo nas necessidades dos alunos. Às vezes, temos que acompanhar e avaliar 500 alunos. É possível diminuir o número de alunos/sala?

(questões feitas por professores do IMACO, em 27/04/99, em estratégia de acompanhamento de CAPE)

---

<sup>25</sup>O CAPE encontra-se, historicamente, vinculado às exigências dos trabalhadores da RME. Esse vínculo tem como implicação a necessidade da garantia do direito à formação continuada e em serviço para todos os profissionais da RME. Desde a sua criação, (1991), o CAPE tem passado por mudanças que refletem os contextos sociais e políticos vividos pela cidade, que marcam sua especificidade e que são formatadas nas ações e posturas assumidas pelos formadores/as: conceber a escola enquanto espaço privilegiado de formação – *locus* – centro de onde emergem problemas, conflitos, reflexões e inovações dinamizadores dos processos formativos. Podemos dizer que foi um espaço importante para manter vivo o diálogo com as escolas e potencializar os princípios da Escola Plural. Um dos objetivos que tivemos, ao entrar no CAPE, foi o de ampliar as discussões de avaliação iniciada na Regional Barreiro, debater e ampliar as reflexões sobre formação do professor.

O CAPE, a partir de 2000, deixa de ser organizado por temas (cultura, avaliação, relação com o conhecimento, inclusão) para ser organizado em níveis e modalidades.

<sup>26</sup> Outras escolas que acompanhamos no CAPE: E.M. Tabajara Pedroso, E.M. Geraldo Teixeira da Costa, Escola Municipal Belo Horizonte; E.M Caio Líbano, Artur Versiani; E.M. Luiz Gatti, E.M. Antônio Sales Barbosa, E.M. Milton Campos dentre outras – no momento de implantação do 4º ciclo.

<sup>27</sup> Curso oferecido aos professores do ensino médio.

Os professores disseram que têm entrado no processo da Escola Plural a contra gosto e fazem críticas: “*entendemos que há muitos problemas e falhas sérias no Projeto Escola Plural*”. Apesar disso, têm tentado desenvolver um trabalho Plural no 4º ciclo, mas entendem que seu trabalho não é reconhecido por alguns setores da Secretaria da Educação. E questionam: O que tem feito a SMED por nós?  
(excerto do caderno de campo, EMPPP em 27/06/2000)

*A não retenção/avaliação leva o aluno a perder a sua auto-estima.*

Como conviver/enfrentar o problema da infreqüência. Temos perguntas: É 75% de freqüência por ciclo ou ano letivo?

*Não concordamos com o sistema de progressão automática. O aluno continua a escolarização sem condições? Quer tudo de graça?*

*Alunos aprovados e reprovados são colocados no mesmo patamar?*

Como motivar o aluno? O aluno não quer participar. Qual apoio a Secretaria oferece à escola?

Este modelo de Escola (Escola Plural) proposto não dá conta de preparar os alunos para o vestibular

(questões elaboradas por professores da E.M.P.P.P, 14/09/2000 e Marconi, 07/08/2000, E.M.M.A em 04/07/2000, em estratégia de acompanhamento do CAPE)<sup>28</sup>

Essas pontuações mostram os problemas na implantação do 4º ciclo, o ciclo das juventudes. Esses se manifestavam com intensidade, apontando também inserções diferenciadas das escolas no projeto da Escola Plural. Como já havíamos desenvolvido o trabalho com os professores do 3º ciclo relatado acima, revolvemos complementar nossas observações no final do ciclo das juventudes e verificar como os professores e alunos estavam lidando com esse momento de transição político-pedagógico: *a implementação dos pressupostos avaliativos da Escola Plural no Ensino Médio.*

A partir das questões deixadas pelos professores, passamos a compor nosso objeto de pesquisa: *a relação avaliação e registro no ciclo da juventude.* A pergunta principal que orientou nossa dissertação foi: *como se dá a relação avaliação/registo no ciclo das juventudes?*

---

<sup>28</sup> Outras escolas que acompanhamos no CAPE: E.M. Tabajara Pedroso, E.M. Geraldo Teixeira da Costa, Escola Municipal Belo Horizonte; E.M Caio Líbano, Artur Versiani; E.M.Luiz Gatti, E.M. Antônio Sales Barbosa, E.M. Milton Campos dentre outras – no momento de implantação do 4º ciclo.

## 1.8 Importância do estudo e referências teóricas

Nas discussões feitas até agora, apresentamos brevemente o processo vivido pela pesquisadora no percurso de implementação da Escola Plural na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, dando destaque ao processo de constituição do objeto desta pesquisa. Conseqüentemente, foram sendo reveladas algumas formas de registro, bem como as proposições políticas que as envolviam.

A seguir, mostraremos brevemente os referenciais teóricos historicamente presentes na avaliação/registros escolares - refletindo suas concepções.

Com referência na idéia acima, identificamos, na produção teórica sobre avaliação escolar, que Dalben (1994/1998), Deprespiteris (1991), Esteban (2000), Hoffmam (1993/1998), Lima (1994), Lüdke e Mediano (1992), Saul (1994), Luckesi, (1997), Perrenoud, (1986/1993a/1993b/1999/2002), Freitas (1995), Villas Boas (1993), Hadji (2001) dentre outros apontam, em suas obras, alguns dos equívocos pedagógicos da avaliação: a avaliação escolar e o seu papel como instrumento de poder/saber, fabricação de excelências a partir das quais se faz o julgamento dos êxitos e/ou fracassos dos alunos, da fiscalização, da seleção/classificação, exclusão social (o exame e a nota, a função da avaliação) estando a serviço da reprodução da estrutura social ou mostrando suas possibilidades de libertação em função das aprendizagens ou emancipação, redimensionamento de caminhos para uma avaliação de caráter formativo. Enfim, discutem concepções da avaliação, história da avaliação, formação de professor.

Dalben (1994/1998), Lima (1996/1997), Goulart (1995), além de discutirem as tendências educacionais vivenciadas pela avaliação, mostram o que os professores vêm produzindo no interior da escola: a introdução dos ciclos de idade de formação, a criação de conselhos de classes para discutir o desempenho do aluno, metodologias diversificadas,

elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e evolução no trabalho coletivo dialógico dentre outras possibilidades de inovação educativa.

Percebemos, por meio das pesquisas realizadas na prática docente e pelas observações que temos registrado nos últimos sete anos, que os professores sentem necessidade de aprofundar, à luz da prática pedagógica, o conceito de avaliação processual; a importância de se implementar uma avaliação que dê ênfase às experiências culturais desenvolvidas pelo/as alunos/as; a possibilidade de tentar diferentes formas de registrar a prática; de tornar tais procedimentos fundamentais para que os dados observados não se percam, colaborando para melhor refletir a realidade cultural vivenciada na escola e alargando os conhecimentos produzidos durante a vida escolar do aluno.

A respeito disto Dalben (1992)<sup>29</sup> destaca que a escola se apresenta como um local de trabalho contraditório, onde práticas e rotinas desenvolviam processos de incorporação de crenças e valores, às vezes, não percebidos pelos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo, essa mesma escola apresentava-se propícia à transformação social enquanto um espaço coletivo de realização de projetos político - pedagógicos diferenciados.

Dalben (1998, p.3), na introdução de seu trabalho de pesquisa, reafirma essa problemática, dizendo que

embora os professores pratiquem, rotineiramente, a concepção seletiva, quantitativa e classificatória de avaliação, eles mesmos afirmam a precariedade e fragilidade dessa abordagem no que se refere aos inúmeros erros/desvios de avaliação por ela provocados. Consideram o processo mais abrangente do que os resultados obtidos através dos usuais procedimentos de medida e enxergam as funções de diagnóstico e retroinformação sobre os alunos como as mais importantes. Afirmam que o processo de avaliação é mais amplo e complexo do que se imagina e sentem necessidade de maiores discussões sobre o tema. Procuram concentrar esforços na busca de procedimentos e instrumentos diversificados e de diferentes naturezas que permitam complementar o conhecimento do aluno. Mas reconhecem as dificuldades apresentadas pela organização da escola e pelo número excessivo de alunos em classe como fatores, provavelmente, intransponíveis para o estabelecimento desses novos processos (grifos da autora da dissertação)

---

<sup>29</sup> Em seu livro “ Trabalho escolar e conselho de classe” analisa as relações sociais na Escola Municipal Eleonora Pierrucetti de Belo Horizonte, em suas diversas dimensões.

Essa ambigüidade que gera a ansiedade destacada por essa pesquisadora – de os professores se esforçarem na busca de instrumentos diversificados de naturezas complexas – parece constituir uma busca geral dos professores e, nesse sentido, os registros escolares ganham relevância, pois podem provocar a gênese do processo reflexivo, tão necessário para a análise dos avanços e dificuldades vivenciados.

Hoffmman (1993, p.12), em suas investigações da prática avaliativa dos professores, confirma a lacuna existente em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Minhas investigações sobre avaliação escolar sugerem forte contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. Nós viemos sofrendo avaliação em nossa trajetória de alunos e professores. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos que desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “resignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

Uma forma de desvelar as contradições e equívocos teóricos seria via uso freqüente de diferentes formatos de registros na perspectiva de sistematizarmos as observações e conhecimentos produzidos em diferentes linguagens. Entretanto, a referida autora aponta essa questão como outro problema do ponto de vista da avaliação. Para ela, os professores falam muito e registram pouco a sua prática. Situa que, em outras áreas, os profissionais têm que necessariamente registrar seu ato profissional, destacando, como exemplo, os médicos, os enfermeiros, os advogados, o policial – o registro é uma condição do exercício dessas profissões. Já os profissionais da educação, por terem medo de errar, ou se virem flagrados por deslizos no português, se esquivam dessa prática. Podemos dizer então que estamos diante de duas situações: o medo de errar ao escrever, atrelado a uma cultura escolar cujos registros eram mais quantitativos do que qualitativos.

Outros autores, recentemente, mostraram essa problemática, e concluem seus trabalhos apontando a necessidade de outras pesquisas.

Bartolomei,(1998) por meio de análise documental, entrevistas com os docentes e questionários aplicados ao corpo estudantil, lograram-se condições privilegiadas para o desvelamento de contradições entre o discurso e a prática docente. “Observou-se que o primeiro embala-se em uma perspectiva de formação crítica ao passo que na prática, remanesce a lógica tecnicista”. (BARTOLOMEI, 1998)

Berger (1998) identificou também, diferentes significados e práticas para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Dentre elas, observaram-se algumas experiências consideradas como avaliação holística e contínua do aluno. Constatou-se, entretanto, que há ênfase na perspectiva tecnicista, tanto no âmbito concebido, como no das representações e das experiências vividas, em detrimento das dimensões política e epistemológica da avaliação do aluno.

Embora novos movimentos avaliativos sejam incorporados no cotidiano escolar, a proposta avaliativa tecnicista continua a ser privilegiada pelos professores em suas ações pedagógicas e reproduzindo os formatos dos registros defendidos por essa concepção, que são: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro e outras formas de coletar dados sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares.

Como vamos percebendo, os teóricos já citados fazem estas importantes constatações em suas pesquisas e apontam-nos questões que merecem aprofundamento na busca de melhor conhecer as tramas que envolvem a avaliação escolar.

Dalben (1998, p.253), ao concluir sua tese de doutorado, apoia-se em Bourbules e Rice<sup>30</sup>, e fala da importância do diálogo para o bom desenvolvimento da prática pedagógica e para a constituição de processos de avaliação mais críticos, comentando que

os educadores terão um duplo desafio: desenvolverem posturas e procedimentos metodológicos de avaliação/reflexão que possibilitem o aprimoramento do conhecimento ‘do outro’ e, em especial, daquele aluno que, ilusoriamente se apresenta conhecido pelo professor, na figura de um aluno ideal” (grifos da autora da dissertação).

---

<sup>30</sup>BOURBULES, Nicholas C. e RICE,Suzane. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Propõe ainda que tais desafios sejam melhor pesquisados, apontando a necessidade de as escolas adequarem seus procedimentos avaliativos à realidade contemporânea, que possibilite a interestuturação do conhecimento de forma dinâmica e inclusiva.

Considera-se fundamental que novas pesquisas sejam efetuadas nesta direção, objetivando re-construir os processos de avaliação/reflexão das práticas e desnudar outros valores arraigados que distanciam a escola dos processos informais da vida cotidiana e por isso a engessam em rituais que impedem o reconhecimento dos sujeitos como portadores de diferentes visões de mundo, não menos importantes do que aquelas já legitimadas e sistematizadas. Acredita-se que estes trabalhos poderão permitir o desvelamento de processos informais de avaliação/reflexão, na perspectiva de formar sujeitos com visões mais globais de realidade, professores capazes de vincular os processos de ensino e aprendizagem a situações problemáticas reais e desenvolverem valores plurais que permitam a inclusão daqueles, que ao serem avaliados a partir de uma relação pedagógica de heteroestruturação do conhecimento, acabaram eliminados, por serem considerados menos capacitados para usufruir o conhecimento socialmente produzido.(DALBEN, 1998, p. 256)

Como interpretar a afirmação desses autores destacados por nós? O que seria avaliação/reflexão? No nosso entender, estaremos contribuindo para ajudar a debater e ampliar o material teórico que se tem tentado construir. Segundo Dewey (1959), o processo de reflexão se define da seguinte forma: como fusão, hesitação, recuo, por *caminhar em círculo*. Uma vez encontrada, muitas vezes, a conclusão deverá ser abandonada e o processo recomeçado. Raramente, a reflexão é fácil; na melhor das hipóteses, diverte e excita, e, na pior, é tarefa dura e dolorosa, acompanhada de muitos momentos de frustração.

Dewey (1959) define a reflexão como sendo um tipo de pensamento que incorpora o método científico em seu sentido mais amplo. Para ele, todo pensamento de valor deve ser antecedido pela reflexão. Mais do que isso, a reflexão conduz a generalizações compreensíveis que têm o máximo de valor de transferências e novas situações.

Perrenoud (2002), recentemente, lançou um livro cujo tema vai ao encontro do que estamos pesquisando – A prática reflexiva no ofício do professor e em entrevista a Nova Escola (como que reescrevendo John Dewey e Donald Shön) descreve que a prática reflexiva é instigada por um problema e requer método – é preciso ler, escrever, observar, construir as

hipóteses, enfim adotar uma postura investigativa.

Cecília Warschuer em seus livros *A roda e o registro – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento* e *Rodas em rede de oportunidades formativas na escola e fora dela* este, editado em 2001 e aquele, em 1993 tece uma autobiografia reflexiva investigando a mulher que escreve a própria vida, a formadora investigadora das questões da formação e da professora que incessantemente galga caminhos inovadores na escola<sup>31</sup>. Por meio dos registros de todas essas diferentes ações – diário de bordo, prontuários de plantão, notas de campo, cartas de alunos, de professores/as dentre outros – compõe esses livros (antes dissertação de mestrado e tese de doutorado, respectivamente) mostrando o quanto de possibilidades formativas podem ser criadas a partir de registro aparentemente sem significância.

Nesta dissertação demos continuidade a algumas dessas questões levantadas pelos pesquisadores citados no texto. Observou-se que as investigações realizadas não focalizaram a prática diversificada dos registros dos processos educativos como portadores de sentidos, significados e conhecimentos sobre os alunos/as e professores/as, isto é, como materializadores pela própria concepção de avaliação adotada.

Nessa perspectiva, propomos as seguintes questões: será que o material oferecido pela Escola Plural, no que se refere às ações de avaliar, foi sugestivo o bastante, foi suficiente, para provocar as mudanças necessárias no processo avaliativo desenvolvido no ensino médio? Como foram tratadas as questões relativas à avaliação na perspectiva da Escola Plural – concepção x registros escolares – para o ensino médio? Será que via formas observadas de avaliação/registo é possível perceber quais são os referenciais pedagógicos que têm orientado o processo de avaliação do professor, quais as concepções de ensino, de conhecimento escolar? Como as escolas concretizam suas formas de avaliação/registros e os organizam? Qual o sentido e função dos registros na prática pedagógica do/a professor (a)/aluno (a)? Quais são os referenciais pedagógicos que têm orientado o processo de construção dos registros, o seu formato, estrutura? Qual a sua vinculação com a metodologia de ensino e atividades propostas? Quais as representações observáveis? Até que ponto, nas nossas escolas, criam-se condições de ampliar a noção de avaliação junto aos/as alunos/as, professores e comunidade escolares?

---

<sup>31</sup> Weffort (1992) tece considerações importantes sobre a importância pedagógica da *observação, registro e reflexão*.

### 1.9 Nossos objetivos foram os seguintes:

1. identificar na prática pedagógica dos/as professores/as o que tem sido privilegiado como instrumentos e formas de registro nos processos de avaliação do ensino;
2. verificar a relação dos registros produzidos na escola com a avaliação;
3. identificar se os registros são utilizados para reflexão da prática pedagógica;
4. identificar quais dimensões da formação humana são valorizadas nos procedimentos avaliativos que a escola utiliza;
5. observar como os alunos/as – os jovens – participam do processo avaliativo;
6. problematizar, explicitar e analisar quais valores (políticos, culturais, sociais, de gênero, de classe) estão presentes no processo de avaliação entre professores/as e alunos/as.

### 1.10 Abordagem metodológica: o estudo de caso

Como já explicitado anteriormente, nossa intenção é verificar se professores e alunos têm conseguido dar *vida* à concepção de avaliação desejada pelo Programa Escola Plural, implementada no município Belo Horizonte, observando quais os procedimentos metodológicos avaliativos utilizados na prática pedagógica e materializados nos registros escolares, buscando perceber os sentidos e significados atribuídos e representados pelos/as professores/as e alunos/as à prática avaliativa numa escola do ensino médio da Rede Municipal de Belo Horizonte, atualmente, denominado ciclo das JUVENTUDES.

Assim sendo, em nosso enfoque teórico-metodológico, desenvolvemos a abordagem de uma pesquisa qualitativa que, para Alves-Mazzotti e Gewandesznajder, (1998, p.131) citando Patton<sup>32</sup>, significa que

---

<sup>32</sup> PATTON. M.Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Public, 1996.

as pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Lüdke e André (1986, p.13), indicam a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa. Para esses autores, “ambos vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

O estudo de caso foi adotado como uma estratégia metodológica adequada à nossa pesquisa uma vez que um caso qualitativo desenvolve-se numa situação natural, tem um plano aberto e flexível, que nos permite adentrar na situação de estudo para rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. Nossa entrada no campo se deu no momento em que tentávamos delinear nosso suporte teórico, citado ao longo desta dissertação, que, de certa forma, provocava sustentação e produzia as orientações do nosso trabalho, além de permitir que novos elementos detectados com o desenvolvimento da pesquisa incorporassem nossa observação e análise.<sup>33</sup>

A abordagem etnográfica em pesquisa educacional tem um sentido próprio e é apontado por Spradley<sup>34</sup> (1979) citado por Lüdke e André (1986, p.14) como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. O estudo de caso, tal como abordagem etnográfica, tem como uma de suas características fundamentais *a interpretação em contexto* que é um princípio básico para compreender as ações, as percepções, as interações das pessoas, seu comportamento etc. Esses estão significativamente relacionados ao contexto em que ocorre e que só pode ser entendido a partir da compreensão do quadro referencial por meio do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986)

Ludke e André (1986, p. 17) apresentam o estudo de caso, seja ele simples ou complexo com a finalidade de retratar uma “unidade em ação”, dentro de um sistema mais

---

<sup>33</sup> Importância também destacada por Lüdke e André (1986)

<sup>34</sup> Não encontramos as referências da obra de Spradley em nossa consulta.

amplo. Como escrevem SANCHO et al<sup>35</sup>, citados por Soares (2000, p.30): “um caso define relações entre partes de um sistema e outras totalidades”. Para escolher essa parte e/ou unidade e pesquisá-la em sua totalidade/complexidade, é preciso recortá-la, sem desconhecer que essa parte se encontra imbricada num sistema mais geral.

As características fundamentais do estudo de caso apontadas por Lüdke e André (1986 p. 18), e que aqui destacamos por perceber sua adequação com a questão em estudo, são:

- visam a descoberta;
- ênfaticam a “interpretação em contexto”;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- usam uma variedade de fontes de informação;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Essas características foram decisivas para a escolha da abordagem metodológica desta pesquisa, pois desejávamos desvelar dimensões subjetivas, os sentidos e significados que os atores constroem sobre as manifestações diante dos acontecimentos escolares. Buscamos descobrir as visões de mundo, concepções, crenças, valores que alunos e professores formam sobre suas atitudes, vivências e elaborações didáticas. Dados esses relativos à prática pedagógica ligada ao nosso objeto de pesquisa: as culturas desenvolvidas no ato de avaliar e registrar, os procedimentos avaliativos que professores e alunos experenciam na prática pedagógica, ações, normas, formas de organização etc, que, aos poucos, foram tomando forma ao longo do processo de pesquisa

### 1.11 Desenvolvimento da pesquisa

---

<sup>35</sup>SANCHO, Juana Maria e HERNÁNDEZ, Fernando. La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia (entrevista com Donald Schön). *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nº 222, p.88-92, 1994.

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

A estruturação de todas as idéias desta pesquisa foram surgindo à luz da experiência advinda do trabalho como formadora de professores nos anos de 1997 a 2000, já detalhadas na introdução desta dissertação. O desenvolvimento das idéias e questões presentes na construção do nosso objeto dissertativo prossegue saindo do campo estrito da nossa experiência profissional, para análise e reflexão da mesma, sendo assim capaz de produzir saberes e ser formadora, como aponta Nóvoa (1992).

Nesse sentido, percorremos toda a fase exploratória<sup>36</sup> desta pesquisa, delimitando nosso o estudo, analisando situações manifestadas pelo objeto de estudo para, *a posteori*, fazer exame bibliográfico sobre o tema em questão em que a leitura e re-leitura de textos que traziam a reflexão sobre o mesmo e colaboravam para a acuidade do que íamos sistematizando. Isso foi fundamental para a definição provisória do referencial teórico. Posteriormente, (março a setembro/2001) dedicamo-nos à tessitura do projeto de pesquisa, para posterior entrada em campo.<sup>37</sup>

Concomitantemente à *etapa* acima descrita, iniciamos uma pesquisa para a escolha da escola e exploração de dados pedagógicos e administrativos sobre as escolas de ensino médio projetadas como alvo de concretização da pesquisa. O trabalho que desenvolvemos no grupo de trabalho do ensino médio do CAPE (2000 a 2001) trouxe importantes contribuições para que obtivéssemos algumas informações, oferecendo-nos pistas a respeito das escolas que se encaixavam no critério de adesão. Inicialmente, pensamos em quatro escolas do ensino médio

---

<sup>36</sup> Lüdke e André (1986 p.21) definem a fase exploratória como “um plano incipiente que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve.” É o momento de “especificar questões ou pontos críticos, de estabelecer contatos iniciais para entrada em campo de localizar informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”.

<sup>37</sup> É importante destacar que o projeto foi sendo construído sob grandes tensões externas – greve na Universidade, greve na Rede Municipal de Belo Horizonte, terrorismo no mundo, tensões pessoais que se manifestavam pela ansiedade para cumprir as tarefas do Curso de Mestrado e a impotência diante das mesmas. Assim, entre as tensões vividas e sentidas pela tensão universal e as tensões pessoais, experienciadas no decorrer desta pesquisa, demos continuidade ao nosso trabalho.

que poderiam se encaixar em nossos critérios e, após análise detalhada, definimo-nos pela E.M.P.M.C. como um *locus* adequado para o trabalho a ser realizado.

O critério definido para considerá-la a mais adequada à investigação foi a sua adesão à proposta Escola Plural e ao fato de dispor de trabalhos coletivos internos para o desenvolvimento de debates atrelados à propostas alternativas de avaliação no contexto do denominado *ciclo juvenil*. Sendo assim, acreditávamos que a escola, ao se orientar pelo Programa Escola Plural, deveria se mostrar disposta a fazer alterações contínuas em sua proposta avaliativa e mais flexível a mudanças educativas. Detalhes sobre a prática pedagógica que a Escola desenvolve, o nível de aprofundamento no Programa “Escola Plural” e as mudanças efetivadas foram sendo desvendadas em nossa observação do campo.

A partir de setembro/2001, iniciamos nossa *investigação focalizada*<sup>38</sup> – fase de negociação com E.M.P.M.C. Antes do contato com a Escola, contactamos com integrantes do Departamento de Educação da Regional Leste – Gerência responsável por essa escola, para que pudessem contar-nos mais detalhes sobre o processo vivido pela escola durante a implementação do Programa Escola Plural e as possibilidades de acesso a esta Escola para pesquisa. Sob essa questão percebemos a abertura da Escola para tal iniciativa e, após as negociações com a direção e, posteriormente, com os professores, previmos nossa entrada em campo para outubro/2001, mas como a Rede Municipal estava em greve, julgamos mais adequado que a escola finalizasse o ano letivo de 2001 (o que só aconteceu em fevereiro/2002). Nesse sentido, iniciamos a pesquisa em abril/2002, após começado o ano letivo.

Gostaríamos de destacar que tivemos excelente recepção por parte da direção da escola, dos professores e dos alunos, o que, sem dúvida, contribuiu para qualificar nossa investigação.

Nossos primeiros dias no campo sucederam-se de forma mais livre, flexível observando contextos e participantes com o objetivo de focalizar tensões, identificar possíveis fontes de dados, informantes e/ou o grupo adequado ao estudo de caso. Para auxiliar nossas observações, nesse momento, tentamos ir percebendo por meio das falas e posturas de alunos e professores alguns questões: o que ele/as entendiam por avaliação? O que deveríamos destacar da avaliação/registo nessa escola? Quais as preocupações avaliativas presentes nessa escola? Quais as mudanças possíveis?

---

<sup>38</sup> Pode ser entendido como o processo de coleta de dados (ALVES 1991)

Quando nos sentimos mais próximos dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos os objetivos da nossa pesquisa e quais as nossas expectativas em relação à sua participação. Colocamo-nos aberta para esclarecimento das dúvidas e de possíveis sugestões. Após uma espreita avaliativa em que observamos todas as turmas do ensino médio (seis turmas), definimos que acompanharíamos duas turmas para o estudo de caso. Isso aconteceu para as observações em sala de aula. No decorrer da pesquisa, na introdução dos projetos de trabalho que formavam novos agrupamentos das turmas, outros alunos foram incorporados como atores da pesquisa. Nossa atitude está respaldada nos esclarecimentos de Lincon e Guba<sup>39</sup> *apud* Alves (1991 p. 59): "à medida que novos aspectos relevantes da situação vão sendo identificados, freqüentemente se torna necessário incluir outros sujeitos que estejam mais relacionados a essas questões emergentes."<sup>40</sup>

A pesquisa foi realizada nos períodos da manhã, quando acompanhávamos as movimentações pedagógicas que ocorriam no interior da Escola, participando ainda das atividades e trabalhos de campo que demandaram a saída da Escola.

A experiência direta como investigadora com a situação em pesquisa e o uso de múltiplas fontes de dados (como forma de possibilitar a percepção da realidade de modo complexo e contextualizado), permitiu-nos que realizássemos um trabalho de campo e uma construção teórica indissociavelmente.

#### 1.12 Registros de percursos: lugares, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Como percurso metodológico, para a pesquisa em questão, utilizamos uma diversidade de técnicas para coleta de dados, o que nos propiciou resultados interessantes e uma análise mais completa do objeto de investigação. Sendo assim, desenvolvemos a observação na sala de aula e em outros espaços escolares, entrevistas de alunos/as e professores/as, grupo focal com professores e alunos, análise de fotos e análise documental<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> LINCON, Y. S. ; GUBA, E.. *Naturalistic inquiry*. . Beverly Hills: Sage Public, 1985.

<sup>40</sup> Focalização contínua da amostra

<sup>41</sup> Segundo Coulon, (1995, p. 311) "os dispositivos de coleta de dados utilizados no campo da educação pelos etnometodólogos são extremamente variados: observação direta nas salas de aula, observação participante,

Ao trabalharmos com múltiplas técnicas, buscamos fazer inferências corretas, principalmente por entendermos que nosso objeto de estudo demanda a variedade de métodos. Foram 300 páginas digitadas de diário de campo; um total de 200 páginas de entrevistas transcritas de 10 fitas K7 gravadas; seis horas de fitas de vídeo; 360 fotos. Na pesquisa de campo foram dedicadas 2h30 de observação em três ou quatro dias por semana, durante nove meses de observação (abril a dezembro de 2002). Isso perfaz aproximadamente 32 semanas de observação, cumulando cerca de 224 horas observadas. Dedicamos para análise de todo esse material um total de cinco horas de estudo por dia, perfazendo um total de mais de 900 horas utilizadas para organização e análises da dissertação.

### 1.12.1 A observação

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois no preparo das observações é a delimitação do objeto. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.25).

---

entrevistas, estudo de dossiês administrativos e escolares, resultados dos testes, gravações em vídeo das aulas ou entrevistas de orientação, projeção dos vídeos para os próprios atores, gravação dos comentários feitos no decorrer dessas projeções. Esses métodos têm a ver com o método etnográfico, cuja primeira indicação metodológica é a observação de campo e dos atores em ação”.

A observação nas pesquisas qualitativas constitui um instrumento importante para captarmos os elementos do objeto a ser investigado. Tentamos eliminar as desvantagens da observação e seu limite temporal-espacial, situados por Alves-Mazzotti e Gewandeszajder (1998) utilizando múltiplas formas de coleta de dados. Nossa observação, voltou-se para captar a cultura avaliativa e sua relação como os registros escolares, os sentidos e significados presentes na prática pedagógica, implícita ou explicitamente expressos no contexto e nas ações que os sujeitos constroem e/ou reproduzem. Observamos se os registros escolares colaboravam para efetivar uma avaliação reflexiva.

Como a intenção deste trabalho se pautava na idéia de captar as diferentes formas de registro escolares e como os mesmos são usados como aspectos avaliativos/reflexivos na escola, não tivemos um lugar central e, sim, os vários cenários em que os atores iam compondo a sua ação pedagógica. Esses espaços possíveis de observação permanente representaram os pontos-chaves para uma significativa análise da prática pedagógica durante a pesquisa, tais como, reuniões pedagógicas dos professores da turma acompanhada, aulas em salas, atividades extra classe, eventos e festas, em conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas de professores, assembléias escolares, em várias apresentações de trabalhos de alunos e alunas entre outras atividades<sup>42</sup>. Em sala de aula, observamos como os alunos e professores estabelecem suas relações com registro: anotações no quadro, caderno de anotação (alunos e professores); diários (professores); fichas de avaliação semestral (professores); provas, testes, exercícios xerocados, trabalhos em grupo; (alunos); projetos interdisciplinares, uso de lâminas, uso do livro didático, uso de diferentes espaços. Nessa relação dos sujeitos da aprendizagem com o registro, tentamos perceber ainda como os corpos, suas emoções/signos de contentamento ou descontentamento diante da prática avaliativa: com seus gestos, expressões, caras e bocas, suspiros, olhares, desvio do olhar, indiferença...

Como nossa observação foi do tipo participante (EZPELETA e ROCKWELL, 1989), isso nos permitia imergir no campo e partilhar o cotidiano da escola com o corpo docente e

---

<sup>42</sup> Colaboramos em discussões pedagógicas dos textos: *A falta que faz o pai* de Inês Lemos, *Jornal Estado de Minas/2002*, debate do texto de Miguel Arroyo *O currículo e Paulo Freire*, s/d (manuscrito), a escola no Orçamento Participativo, PBH, 2002 (manuscrito).

discente, tentando captar o que significava vivenciar o ato avaliativo na E.M.P.M.C. Sanday<sup>43</sup>, citado por Alves-Mazzotti e Gewandesznajder (1998, p.167) diz que o observador participante “deve aprender a usar sua própria pessoa como o principal e mais confiável instrumento de observação, seleção, coordenação e interpretação”. É importante destacar que conseguimos estabelecer uma relação de proximidade com os sujeitos pesquisados de tal maneira que quando tínhamos que nos ausentar por períodos maiores que uma semana, ou não participar de alguma reunião, não poder ir a alguma festa, os mesmos sentiam nossa falta. Alguns professores chegavam a nos abordar como um membro efetivo daquela equipe.

Lüdke e André (1986, p.26) indo ao encontro da experiência que obtivemos ao pesquisar, argumentam que nesse tipo de investigação em que os pesquisadores são participantes ocorre “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, possibilita recorrer a conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado e aproxima o pesquisador da ‘perspectiva dos sujeitos.’ ”

Sendo assim, podemos afirmar que estivemos diante de uma riqueza de dados empíricos. Para dar visibilidade a esses dados metodicamente coletados, fomos registrando tecnicamente as informações observadas no caderno de campo. Bogdan e Biklen (1994, p.151), comentam que “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em constituição de notas de campo, detalhadas, precisas e extensivas”. Para isso, sugerem que os conteúdos das observações contenham uma parte mais descritiva - compreendidas como notas de campo, e uma parte mais reflexiva – notas pessoais, do tipo não estruturadas. Trabalhamos com outros instrumentos de registros – gravações em vídeo das aulas, projeção dos vídeos para os próprios atores, fotografias e anotações escritas. Com a máquina fotográfica tradicional e a digital, congelamos cenas pedagógicas importantes para nossa análise e, ao recorrer à filmadora, pudemos armazenar momentos importantes. Esses recursos de registro nos acompanhavam em todas as observações.

A extensão e a variedade desses registros serviram para subsidiar nossa pesquisa no intuito de captar maior número de detalhes vivenciados na prática pedagógica dos atores por nós observados.

---

<sup>43</sup> SANDAY, P.R. *The ethonografic paradigm*. In: VAN HAANEN, J. *Qualitative methology*. Beverly Hills: Sage Public, 1985.

Durante a observação na sala de aula, sempre sentávamo-nos em uma das últimas carteiras e/ou nas laterais, pois, assim, poderíamos observar com mais atenção e melhores detalhes a cena pedagógica que se dava em cada aula. Em quase todos os acompanhamentos, registramos a cena no momento ocorrido, o que favoreceu a descrição com maior precisão dos dados, pois não precisávamos aguardar para tomar notas posteriormente. Fazíamos em casa a retomada da análise dos dados coletados. Às vezes, a atitude de anotar durante a aula causava curiosidade nos alunos, mas explicávamos o que fazíamos e logo voltavam para seus lugares. Eis um exemplo.

um aluno na nossa frente começou a interrogar-nos sobre por que havíamos escolhido aquela escola e se gostávamos da escola(...) Respondemos e pedimos que conversássemos em outra oportunidade já que nossa conversa poderia incomodar os outros.

Ludymilla, uma das alunas que coordenou a manifestação contra a falta de professores na escola, chegou perto de nós e perguntou o que estávamos achando da Escola. Dissemos que estávamos gostando. Ela continuou dizendo que sua turma era muito bagunceira e não queria participar (referindo-se a ação proposta pela professora). Dissemos a ela que deveria aproveitar seu potencial de liderança e ajudar a turma a envolver-se mais nas atividades pedagógicas. Ela respondeu: Estou pensando nisso. Vamos fazer uma reunião com a turma".

(Excerto do diário de campo – 23 de abr. 2002)

Fomos captando durante a observação das aulas e dos registros simultâneos – diário de campo, fichas objetivas e fotografias, gravações em fita K7 e em vídeo – as dificuldades e sucessos de professores e alunos em diferentes formatos da prática pedagógica. Ao registrar detalhadamente a seqüência dos acontecimentos em cada sessão, percebemos que esse exercício de estar quotidianamente escrevendo a cena, fotografando a cena, analisando a cena, foi transformando os fatos vividos em dados empíricos: a forma como se registrava, como se dava aulas, as bagunças, as buchinhas<sup>44</sup>, afrontas aos professores ou no silêncio, apatia e desligamento de outros. Diante do diálogo, das expressões verbais e não verbais, do silenciar... Pudemos perceber que o ato educativo se efetivava num ambiente de incertezas (porém ditado pela certeza do ato pedagógico que se repetia), de dúvidas, dificuldades, intrigas, sofrimento, divergências de

---

<sup>44</sup> Bolinhas feitas com a folha do caderno pelos alunos.

confronto de posições... mas, também pudemos ver sucessos e possibilidades que a prática educativa podia gerar.

### 1.12.2 As fotografias

a fotografia é continência pura e só pode ser isso (é sempre *alguma coisa* que é representada) – ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar da descrição à reflexão – , ela fornece de imediato detalhes que constituem o próprio material do saber etnológico”. Quando William Kleim fotografava “Primeiro de Maio de 1959” em Moscou, ensinava-me como se vestem os russos (o que, no fim das contas, não sei): *noto* o grosso boné de um garoto, a gravata do outro, o pano da cabeça da velha, o corte de cabelo de um adolescente etc. Posso descer mais ainda no detalhe, observar que muitos homens fotografados por Nadar tinham unhas compridas: pergunta etnografia: como se usavam as unhas em tal ou tal época? Isso a fotografia pode me dizer muito melhor que os retratos pintados. Ela me permite ter acesso a um infra-saber; fornece-me um coleção de objetos parciais e pode favorecer em mim um certo fetichismo: pois há um “eu” que gosta de saber, que sente a seu respeito como que um gosto amoroso. Do mesmo modo, gosto de certos traços bibliográficos que na vida de um escritor me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de “biografemas”; a Fotografia tem com a História a mesma relação que o biografema com a biografia (BARTHES,1984,p.49).

Comungamos com Barthes (1984), pois à medida que a fotografia era utilizada como metodologia de pesquisa, percebíamos que ela passou a intervir na cena pedagógica da escola e pode sair dos arquivos tornado-se registros de memória, de história e de reflexão. Por meio da transcrição de um trecho do nosso diário de campo, feita em uma das manifestações da escola, mostramos como iniciamos a utilização da fotografia como uns dos registros da nossa espreita etnográfica.

"Hoje, saímos de casa na intenção de registrar pelas fotos, movimentos diferenciados da escola. Por isso, colocamos nossas maquina fotográfica no ombro e partimos a procura de detalhes importantes para a pesquisa. Ao chegarmos na escola, percebemos uma aglomeração dos alunos na

porta da escola: caixas de som, faixas, painéis, repórteres da Globo, da Itatiaia, da Alterosa etc. Começamos a fotografar os jovens em seus diferentes agrupamentos e manifestações. Eles perguntaram-nos qual o jornal representava e brincando dissemos ser da Rede Globo. Motivados com a notícia, posaram para nós. E assim fomos fotografando" (Relatório de campo em 14 de maio 2002)

Como visto, a princípio começamos utilizar a fotografia como instrumento de registro da nossa espreita pedagógica na escola. A primeira vez que a utilizamos para fotografar os/as jovens alunos/as, percebemos uma certa euforia por parte dos alunos em serem fotografados, mas também vimos alunos se escondendo, apáticos e/ou pouco se importando com o ato de estarem sendo fotografados. Em seguida, os alunos, surpresos com a nossa presença e a atitude de *invadi-los* com as sessões repetidas de fotografia, questionaram-nos: você é repórter, Jornalista? De qual rede de Televisão? Brincando, dissemos que sim, mas depois explicamos nossa presença na escola. Collier<sup>45</sup> *apud* Bodgan e Biklen(1994, p. 184)

discute a câmara como excelente meio de relação. Ele refere-se a ela como o "abre latas" ou a "chave dourada" dos antropólogos encorajando a sua utilização no primeiro dia. A sua posição é a de que a câmara pode fornecer ao investigador um objectivo legítimo e uma ocupação no local. Depois das fotografias serem tiradas e serem reveladas, fornecem uma razão para juntar as pessoas para uma discussão, que produz bons dados sobre as reações das pessoas às fotografias. Os seus comentários são especialmente dirigidos para a sua utilização em culturas muito diferentes da do investigador

Para nós, a fotografia teve o efeito destacado pelo autor citado acima. Percebemos a *magia* da fotografia na vida daqueles jovens<sup>46</sup>. Não só para os que irreverentemente se atiravam na frente da câmara para serem fotografados, mas também para os que se escondiam e/ou ficavam indiferentes aos *flashes* da máquina. Assim, a máquina foi se tornando uma grande aliada

---

<sup>45</sup> COLLIER, J, Jr. *Visual anthropology: Photography as a research method*. New York:Holt,1967.

<sup>46</sup> Outros autores vão destacar alguns efeitos negativos em uma pesquisa veja Bogdan e Biklen (1994, p.140 a 143 *passim*)

na pesquisa, no sentido de ampliar nossa coleta de dados e no sentido de nos aproximarmos mais de nossos sujeitos pesquisados<sup>47</sup>. Ao trazer os filmes revelados, os alunos se aglomeravam em volta das fotos para se verem refletidos naquele pedaço de papel. Instantaneamente, alguns proferiam – Professora me empresta o negativo? Quando não diziam verbalmente, percebíamos pelo brilho dos olhos a vontade dos alunos em terem uma cópia de suas imagens. Outros não ligavam e não gostavam de estarem sendo fotografados, pois, segundo eles, não eram fotogênicos. Por conta dessa alegria dos alunos seguimos a pesquisa, fazendo nossas anotações de campo e também as fotos. Fotos dos/as alunos/as no recreio, no corredor, na sala de aula, na av. Assis Chateaubriand, na biblioteca, na cantina, na quadra. Que algo mágico haveria em fotografar alunos no ambiente escolar?

Podemos dizer que, diante das imagens fotográficas, os sujeitos eram tomados pelo pleno estado de animação, sentiam uma euforia, vivenciavam uma aventura como nos diz Barthes (1984, p.36), “me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: animação. A própria foto não é em nada animada( não acredito nas fotos “vivas”) mas ela me anima: é o que toda aventura produz.”

No contraponto, podemos ver sentimentos como apatia compor esse cenário. Para Sartre<sup>48</sup> apud Barthes (1984, p.36) "podemos nos deparar com casos em que a fotografia me deixa em total estado de indiferença, que não efetua nem mesmo a 'colocação em imagem' ". Todos esses sentimentos parecem depender das experiências que os sujeitos têm com esse tipo de registro. A fotografia é um tipo de linguagem simbólica que pode ser compreendida por todos, mas é diretamente influenciada por características individuais de idade, sexo, grau de instrução e nível social<sup>49</sup>.

Para nossa investigação, esse registro provocou a seguinte reflexão: se os alunos gostam tanto, e se a foto tem o poder de possibilitar a memória de fatos estudantis de diferentes natureza, por que é tão pouco utilizada como instrumento de registro da prática educativa? Os registros fotográficos aliados a outras formas de registro fazem com que os sujeitos se identifiquem mais com o produto da ação pedagógica. São eles se vendo na cena congelada da fotografia, podendo rir de seus erros, dos seus acertos, da sua feiúra, da sua boniteza, dos seus

---

<sup>47</sup> Collier *apud* Bogdan e Biklen (1994) vê na fotografia um excelente meio de estabelecer relações, já Bogdan e Biklen (1994) destaca as precauções que os pesquisadores devem ter ao utilizar a câmara. No nosso caso, a pesquisa nos mostrou mais prós que contra apontados no texto.

<sup>48</sup> SARTRE, Jean Paul.. L' Imaginaire, Gallimard.(Idées), 1940

<sup>49</sup> KOSSY (1989)

medos, da sua organização, da sua desorganização, da sua participação, da sua falta de compromisso... afinal as cenas podem ser vistas e analisadas e, às vezes, apenas apreciadas, o que não acontece quando os registros são somente descritivos e em formas de fichas...

Fomos buscando nas fotografias descrições qualitativas difíceis de subtrair de nossas anotações descritivas. Bodgan e Biklen (1994, p. 183) dando suporte as nossas constatações defendem que "a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e pode ser usada de maneiras muito diversas. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são, muitas vezes, utilizadas para compreender o subjetivo e são freqüentemente analisadas indutivamente" Podemos subtrair ainda do texto dos autores supracitados que as fotografias podem servir com diferentes funções nas pesquisas qualitativas e que foram por nós confirmadas no ato de pesquisar. Para tanto destacamos algumas:

- 1.as fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos, particulares desses meios eram....
  2. embora as fotografias dêem uma percepção geral do meio, também podem oferecer-nos informação factual específica que pode ser usada na conjunção com outras fontes....
  3. as fotografias também servem para apresentar anomalias, imagens que não se encaixam nos construtos teóricos que o investigador está a formar.<sup>50</sup>
- Os investigadores também usam as fotografias para investigar acerca de como as pessoas definem o seu mundo; podem revelar aquilo que as pessoas têm como que adquirido, o que elas assumem que é inquestionável; Embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados, podem adicionar-se uma pilha crescente de provas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.183 a 186 *passim*).

Fotografando os jovens, fomos sentindo essas diferentes funções fazerem parte, na prática da nossa investigação, de forma espontânea. Nesse sentido, registramos e documentamos as diferentes expressões, modos de vida e seus diferentes comportamentos nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, fomos percebendo a animação e as aventuras que as fotos produziam. Assim, as fotos dos jovens nos diferentes ambientes foram analisadas e relacionadas ao referencial teórico que aborda a questão das JUVENTUDES e, depois de comparadas com os dados

---

<sup>50</sup> Quando as imagens fotográficas não são compatíveis com a análise e as revelações estão muito para além do que teria sido conseguido.

obtidos em outras fontes de registro de campo (grupo focal, notas de campo, gravações), foram sistematizadas e transformadas em material teórico dessa pesquisa.

Constatamos que a escola também fotografava momentos escolares importantes, mas não a flagamos dando retorno das imagens aos alunos e nem sendo estudadas como registros escolares pelos professores. Para nós, o ato de fotografar as cenas da vida escolar de alunos/as e professores/as se deu com o intuito de ser mais um aliado relevante nas atividades de registro da nossa pesquisa. No entanto, essa ação provocou reações nos sujeitos não programadas por nós e despertou tanto interesse nos alunos, professores e funcionários revelando-nos que os registros fotográficos são uma forma prática e atraente de registro, mesmo que pouco utilizada para esse fim: registros dos corpos dos alunos dando vida à escola, das expressões dos alunos, seus encantos e seus desencantos, a empolgação e a apatia.

Quando iniciamos essa prática, esgotávamos um filme por semana, no final da pesquisa, chegamos a acabar com um filme de 36 poses em cada sessão observada. Todo esse *furor etnográfico* se deve ao fato de percebermos que uma outra tendência poderia ser desenvolvida por meio do hábito de registrar, via fotos, as ações dos alunos. As fotos que íamos produzindo, além de registrar as observações da nossa pesquisa, acabaram por desestabilizar a ordem até então vislumbrada na escola e, aos poucos, vimos os sujeitos da escola utilizarem-se das fotos que já haviam sido arquivadas para lembrar diferentes momentos vividos, para mostrar a identidades de seus profissionais, a dinâmica pedagógica de outros tempos<sup>51</sup>, para avaliar e refletir os 10 anos da escola.

Bodgan e Biklen (1994, p. 184) descrevem que as fotografias usadas na investigação qualitativa educacional podem ser separadas em duas categorias - as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu. Para analisar as fotografias, utilizamo-nos dessas categorias:

1. *fotos produzidas por nós no ato de investigar*. São as fotos que nos permitiram lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir. Segundo esses autores,

---

<sup>51</sup> Vimos o auge desse trabalho acontecer na efetivação do Projeto 10 anos da E.M.P.M.C (capítulo 6)

as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades. Insígnias e "pins" que indicam filiações organizacionais, a aparência das pessoas que participam em acontecimentos especiais, a disposição de lugares sentados, a disposição de escritórios e os conteúdos das prateleiras podem ser estudados e utilizados como dados quando se emprega uma câmara fotográfica como parte da técnica de coleção de dados. Fotografar complementemente uma sala de aula pode facilitar a condução de um inventário cultural. (BOGDAN e BILKLEN, 1994, p.189)

2. *fotos encontradas por nós*: São fotos tiradas por outras pessoas. Abrimos essa análise por observar que a escola, no final do ano, utilizou fotografias tiradas em festas feitas na escola, fotografias sobre a vida dos professores exercendo sua profissão e em acontecimentos particulares imprimindo a sua identidade. Essas fotos foram utilizadas pelos/as alunos/as na reconstituição da história de 10 anos da escola.

Nesse caso, é preciso tentar entender o objetivo e a perspectiva de quem fotografou as imagens refletidas nas fotografias. Fox e Lawrence<sup>52</sup> *apud* Bodgan e Biklen 1994, p. 185) afirmam que "uma fotografia é como todas as outras formas de dados qualitativos, que temos que colocá-la no seu contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão". No projeto 10 anos do Paulão, capítulo sexto desta dissertação, os três grupos de alunos/as que trabalharam com fotografia (*Revista Isto é Paulão, As festas do Paulão, Álbum de fotografia*) fizeram um trabalho de compreender e produzir o entendimento das fotografias com toda uma perícia sobre esses documentos para dar a eles a comunicação final.

3. Na junção dessas duas categorias abordadas (em que reuníamos as fotos tiradas por nós e as produzidas pelos atores) fomos percebendo nessas relevantes fontes de registro escolar, que se tornavam dados importantes de investigação – rápida, contingente, singular, atraente – importante auxílio do ato de pensar reflexivo na escola. Por isso,

---

<sup>52</sup> FOX, D. M. & LAWRENCE, C. *Photographing medicine: Images and power in Britain and America since 18-40*. New York: Greenwood Press, 1988.

tornou-se destaque em nossa dissertação. Dialogando com essas duas dimensões elaboramos uma discussão acerca da utilização do registro fotográfico, mostrando que, quando utilizado na escola, pode se transformar numa prática humanizadora.

### 1.12.3 Entrevistas

A entrevista foi outro instrumento fundamental, com vistas a nos ajudar a captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade. Entrevistamos todos os professores das duas turmas em estudo e coordenadores pedagógicos. Já com os alunos – num total de dez – fizemos da entrevista coletiva uma oportunidade para indagar alunos de outras turmas que não compunham inicialmente a seleção por nós definida. A justificativa disso se deve ao fato de, no decorrer da pesquisa, com a introdução dos projetos pedagógicos e dos agrupamentos como ações didáticas, os alunos foram misturados/reagrupados, formando nossos grupos. Nesse sentido, alunos de outras turmas se tornaram atores em nossa pesquisa.

Entrevistamos seis professores, a vice-diretora e uma coordenadora. Esses profissionais entrevistados participaram diretamente da nossa observação. As quatro primeiras entrevistas foram realizadas no início do segundo semestre e essas foram realizadas com perguntas previamente estruturadas (APÊNDICE B). Ao utilizarmos um roteiro para orientação da entrevista, que foi construído após várias observações e contatos com os sujeitos pesquisados, esperávamos manter uma certa ordem lógica entre os assuntos, respeitando o sentido do seu encadeamento e minimizando questões complexas e de maior envolvimento pessoal que, por ventura, pudessem ser colocadas prematuramente.

Apesar de estruturada, não se apresentava para nós como roteiro rígido, mas um instrumento auxiliar importante na condução das entrevistas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). *A priori*, definimos questões divididas por subtópicos-chaves<sup>53</sup>, que, às vezes eram alteradas durante a entrevista. O ponto motivador da conversa foi a partir de uma solicitação nossa aos entrevistados para que falassem o que entendem por avaliação e como descreveriam o processo avaliativo da Escola.

---

<sup>53</sup> Esses tópicos foram elaborado tendo como referência o Caderno 4 da Escola Plural 1994/1995.

Nas quatro últimas entrevistas, não conseguimos seguir o roteiro que nos orientou anteriormente. As diferentes ações implementadas nas escolas após setembro de 2002 – agrupamentos e Projeto 10 anos da E.M.P.M.C. – forçaram-nos a modificar as questões e dialogar mais de perto com a experiência dos sujeitos. Seguindo dessa vez a lógica de uma entrevista não estruturada, fomos comentando as ações e trazendo as idéias relativas à avaliação e registro para serem comentadas pelos entrevistados. Fomos questionando de forma desinibida e em interação com os sujeitos, procurando passar a tranquilidade e a liberdade que só uma conversa informal pode produzir. Dessa forma, foi possível fazer as alterações necessárias para adequação às características dos/as professores/as, alunos/as e coordenadores/as.

Com as entrevistas, tentamos provocar um clima de abertura na interação, para que reflexões amplas sobre avaliação pudessem ocorrer, e assim, captar as diferentes formas de registro utilizadas na escola, descobrir como os professores/as implementam seu registro no cotidiano escolar, questionando-os sobre a sua prática e tentando descobrir, também, se os mesmos os ajudam a suprir os problemas da prática docente. Pensamos, *a priori*, que, depois de ter construído os álbuns fotográficos para análise, de ter um caderno de bordo com mais de 250 páginas digitadas de anotações sobre nossos dados empíricos, de registrar por meio da filmadora algumas ações da escola, de realizar grupos focais, seria desnecessário entrevistar os professores sobre nosso tema em pesquisa. Entretanto, após realizar a primeira, a segunda... entrevista, percebemos que os dados das mesmas trouxeram respostas ainda não captadas nos outros registros e/ou confirmavam questões que os dados nos mostravam. É importante destacar a sinceridade percebida nos relatos dos professores e a disponibilidade em colaborar conosco.

Todas as entrevistas foram gravadas, evidentemente após a autorização do entrevistado, transcritas e, para alguns, retornadas para que pudessem (cada professor/a e aluno/a) fazer suas apreciações e, se o desejassem, as correções necessárias (completamos um total de 200 páginas de entrevistas transcritas para análise). Sentimos necessidade de retornar em pontos das entrevistas para análise junto com os professores. Chegamos a planejar um momento especificamente para esse debate, mas houve uma paralisação sindical no dia agendado. Posteriormente, não conseguimos agendar outro momento, devido à falta de tempo e às correrias no final do ano. De alguma forma, fizêmo-lo nas reuniões pedagógicas e na última reunião pedagógica do ano quando apresentamos as conclusões provisórias da pesquisa na forma de um grupo focal.

#### 1.12.4 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica utilizada para coleta de informação por meio de dinâmicas de diferentes natureza, ou de um debate em que os participantes são instigados a falar sobre o assunto que se pretende pesquisar. Originada da sociologia, atualmente, é muito utilizada na área de *marketing*. No Brasil, é utilizada há mais dez anos. Utilizamos tal estratégia como um suporte técnico para completar os outros instrumentos já mencionados, pois essa técnica tem possibilitado entender o que as pessoas estão pensando.

O grupo focal, segundo Krueger e Casey (2000, p.10) deve apresentar pelo menos cinco categorias observáveis: "1) *people who*; 2) *possess certain characteristics and*; 3) *provide qualitative data*; 4) *in focused discussion*; 5) *to help understand the topic interest*";.

No nosso caso, entendemos que as características acima foram contempladas. Tínhamos como nosso público os jovens e os professores. Esses jovens eram da mesma turma e estavam juntos há mais de sete anos na escola. Os professores são os que ministram aulas para esses alunos. A partir de discussões focalizadas com esse grupo de alunos, sobre situações de seus interesses e que vivenciam quotidianamente, fomos subtraindo dados qualitativos, de maneira natural e, às vezes, descontraída, capazes de completar a rede de informações que fomos construindo sobre nossos sujeitos.

A proposta desse tipo de estratégia é possibilitar o trabalho com questões variadas, com questões-chaves para discussões do tipo focalizadas. No nosso caso, provocamos encontros adequados para o desenvolvimento dessa estratégia. A partir das observações já feitas na escola, escolhemos temas adequados às questões que queríamos que fossem discutidas pelos alunos e professores. Aos poucos, fomos tecendo uma rede de informações colhidas por esse instrumento que foi de valiosa importância. Participávamos fazendo a observação do debate e, às vezes, produzindo questões, deixando que os participantes falassem ao máximo. Com os alunos, formamos grupos de no máximo oito alunos participantes, sendo que um deles foi formado com 11. Planejamos os grupos focais utilizando algumas dinâmicas que pudessem provocá-los a debater assuntos diversos, dentro do nosso foco de pesquisa: utilização do livro didático nas

aulas, ausência de um corpo docente para o ensino médio e suas respectivas implicações no dia-a-dia da escola, provas e testes, relação professor/aluno, relatórios avaliativos de alunos, discussão das fichas de avaliação, conselho de classe, projeto 10 anos da E.M Paulo Mende Campos, projeto dos cartões, projeto recuperação (agrupamentos), história escolar dos alunos dentre outras possibilidades. Durante os grupos focais, gravamos, filmamos, anotamos as falas, atitudes, expressões que os alunos/as e os/as professores/as apresentavam durante a abordagem das situações propostas. Após o trabalho com os alunos, transcrevemos todo o material, totalizando 50 páginas de anotações.

Com os professores, fizemos apenas um grupo focal, uma vez que já tínhamos observações importantes advindas de outras fontes de dados. Formamos um grupo de oito integrantes, que deveriam debater o tema avaliação/registros. A partir das produções que fomos acumulando dos dados, de uma exposição das fotos produzidas na pesquisa, de uma dinâmica lúdico-pedagógica<sup>54</sup> e, ainda, uma análise de um resumo provisório da nossa pesquisa, provocamos um debate e observamos convergências e ambigüidades que os professores traziam à tona sobre a questão em foco. Esse trabalho proporcionou aos professores se colocarem, se expressarem, se revelarem diante do tema colocado em debate com leveza.

Nos cinco grupos focais que fizemos concretizar, (quatro com alunos<sup>55</sup> e um com os professores), tentamos provocar um ambiente descontraído, pois era de fundamental importância que as pessoas se sentissem à vontade. Como pesquisadora, às vezes, só observávamos e anotávamos ou observávamos e questionávamos os participante, opinávamos, dirigíamos e avaliávamos o grupo.

#### 1.12.5 Análise de documentos

A análise documental pode oferecer diferentes fontes de informações e como algumas de suas vantagens, destacamos: são fontes poderosas de evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador, representam uma fonte *natural* de informações, seu custo em geral é

---

<sup>54</sup> 1. Fizemos uma exposição de todas as fotos produzidas por nós durante a pesquisa e observamos as reações dos professores. 2. Compramos presentes de cinco tipos diferentes para os professores e os colocamos numa cesta de palha: uma agenda, diário, pasta colecionador, espelho e pente e portas jóias com *desing* diversificados – um vestido de boneca, flores, menina tocando violino, um duende dentre outros. Os professores deveriam escolher um presente e, depois de aberto, relacioná-los ao tema – avaliação e registro.

<sup>55</sup> Veja um exemplo no APÊNDICE C

baixo e podem complementar outras técnicas de coleta de dados e enfim são fontes repletas da natureza do contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Guba e Lincoln<sup>56</sup> citados por Lüdke e André (1986, p.32) também destacam as vantagens da utilização dos documentos na pesquisa ou na avaliação educacional porque “constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Consideramos como objeto de análise documental os seguintes documentos:

1. os cadernos do conselho de classe, as fichas de avaliação;
2. caderno de registro de professores e da coordenação;
3. textos pedagógicos;
4. anotações dos professores;
5. relatórios escolares;
6. jornal da E.M.P.M.C;
7. as provas e testes, trabalhos de alunos, cadernos dos alunos, diferentes procedimentos de ensino, filmes, livro, roteiro de programa etc;
8. registros dos alunos na organização dos alunos/grêmio;
9. pasta da Escola: atos legais da Escola Municipal Paulo Mendes Campos;
10. regimento escolar: ensino fundamental e ensino médio;
11. registro reivindicativo à prefeitura;
12. pareceres, normas avaliativas, jornais.
13. carta dos alunos descrevendo a situação da escola à administração municipal – geralmente em tom de queixa.

Fizemos tal escolha por entender que esse agrupamento de documentos traria informações úteis aos propósitos da nossa pesquisa.

A análise de conteúdos dos documentais, isto é, a definição do tipo de codificação, a forma do registro, a elaboração de categorias de análise, bem como sua abrangência e delimitação – foram feitas após nosso contato com os documentos, das leituras e releituras dos dados

---

<sup>56</sup> GUBA, E ; LINCOLN, Y. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

coletados, no “confronto entre a teoria e a empiria”<sup>57</sup> fomos construindo as possibilidades de categorizar e posteriormente, analisar todos os dados em seu conjunto

#### 1.12.6 Análise e organização das informações

Para dar conta de realizar as análises das questões da pesquisa e dos dados que tínhamos em mãos, sistematizamo-nos em capítulos. Na verdade, essa sistematização é só uma forma didática de elaborar esse documento, mas que, no decorrer da leitura, perceber-se-á que os capítulos se complementam e se retroalimentam, uma vez que segmentar o significado dos dados em blocos é uma ginástica complexa que exige atenção para não cair no vício da repetição de assuntos já abordados sabendo que, às vezes, poder-se-á ter essa sensação. Destarte, organizamos os dados para que o interlocutor pudesse sentir as diferentes formas em que a escola coloca o registro em questão e como ela dá relevância, ou não, aos dados pedagógicos registrados por alunos e professores nos diferentes espaços. Dito de outra forma: a partir da observação que fizemos dos atores em diferentes espaços escolares - a sala de aula em sua composição fixa e móveis<sup>58</sup>, o corredor, a quadra, o auditório a ocupação da rua<sup>59</sup>, a biblioteca, a sala dos professores, a reunião dos professores, o conselho de classe - analisamos como os/a alunos/a, professores/as registravam nesses diferentes espaços, revelando que, em alguns, o registro tornava visível as perspectivas do sujeito e as relações que iam estabelecendo com os saberes gestados nas experiências. Entretanto, constatamos que nem sempre essas experiências em destaque, por intermédio do registro, iriam contar como saber escolar avaliado pelos/as professores/as.

## 2 Contextos e Sujeitos

---

<sup>57</sup> Guba e Lincoln, citados por Lüdke e André (1986, p.42)

<sup>58</sup> E a organização dos alunos em novos agrupamentos, misturando as turmas do ensino médio em função dessa nova organização espacial: Projeto 10 anos do Paulão (capítulos 6)

<sup>59</sup> Os alunos se organizavam em grandes grupos para reivindicações para elaborar e constituir espaços democráticos (capítulo 5)

Ao entrar em contato direto com a situação e o ambiente em estudo – o contexto (geográfico, social, cultural e histórico) – e os sujeitos, estivemos atenta a uma série de cuidados para a viabilização da pesquisa, tanto no que se refere ao uso de procedimentos, à coleta e análise dos dados, quanto à sua validação. No nosso caso, os cuidados foram ampliados tendo em vista o fato de nossa trajetória profissional estar muito próxima à realidade do objeto desta investigação. Um nível de distanciamento tornava-se necessário e precisamos esforçar-nos para consegui-lo, uma vez que há mais de seis anos estivemos participando diretamente da implementação do projeto Escola Plural da Secretaria Municipal de Educação/PBH, em diferentes instâncias<sup>60</sup>.

Desenvolvemos a pesquisa numa escola pública de nível médio da Rede Municipal de Belo Horizonte: A E.M. Paulo Mendes Campos. Nosso olhar investigativo voltou-se para os professores/as e sobre duas turmas de alunos/as concluintes do ensino médio – o Ciclo das Juventudes. Nesse sentido, os sujeitos que compuseram nossa amostra foram professores/as que se vinculam a variadas áreas do conhecimento, composto por um total de 12 professores, duas coordenadoras pedagógica<sup>61</sup>, uma vice-diretora<sup>62</sup>. Esse grupo de professores de certa forma – pelo menos do ponto de vista teórico – se empenhavam em desenvolver os princípios norteadores da avaliação apresentada pelo Programa Escola Plural e, ainda, se colocavam à disposição para cooperar com a pesquisa. Observamos as seis turmas de ensino médio, 210 alunos, no início da pesquisa.

Nas visitas que fizemos às turmas da escola - 4<sup>A</sup> (1º ano) 4<sup>b</sup>(1º ano), 4<sup>E</sup> (2º ano) 4F(2º ano) 4<sup>I</sup> (3º ano) 4J (3º ano) –, percebemos que, de uma maneira geral, que esses alunos sofriam de um certo desamparo afetivo, tinham poucas perspectivas de vida, sentiam-se perdidos em relação ao seu estar na escola. A situação das turmas 4E, 4F e 4J deu-nos a entender requerer um projeto pedagógico especial o que, no decorrer da pesquisa, se confirmou quotidianamente. A escola se deparava, dia após dia, com o desafio de recuperar a auto-estima desses jovens e fazê-los participar das atividades pedagógicas. No início da pesquisa, percebemos que a turma 4E apresentava problemas delicados e que carecia de projetos de trabalhos que dessem conta de os instigarem na busca deles próprios e do conhecimento.

---

<sup>60</sup> Sobre os cuidados que o pesquisador deve ter, veja Alves-Mazzotti e Gewandeszajder (1998, p.160)

<sup>61</sup> Uma delas aposentou-se no final em julho. Em agosto, os professores elegeram outra profissional para a referida função.

<sup>62</sup> É importante destacar aqui que existe uma grande rotatividade de professores nessa escola e que, no segundo semestre, tivemos a renovação de 50% do seu corpo docente. Os docentes que saíram e os que entraram foram considerados sujeitos de nossa análise.

Como os problemas das turmas se repetiam, optamos por selecionar duas turmas e diminuir assim, o número de alunos diretamente observados. Nesse sentido, acompanhamos mais intensivamente os/as alunos/as das turmas 4J e 4I – 35 alunos em cada turma num total de 70 alunos.

A turma 4J foi escolhida por apresentar contradições importantes para a pesquisa – no mesmo instante em os alunos pareciam não estar nem aí para o espaço escolar e com o que era ensinado pelos os professores, reivindicavam uma condição escolar de mais respeito para com eles. No início do ano ela foi apresentada como turma problema, uma turma fraca, oposta à turma 4I, por exemplo. Em campo, fazendo nossas observações, percebemos que se tratava de uma turma irreverente, desafiante, uma vez que pareciam descrentes com as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. No final do ano, essa turma considerada pelos professores como *problema*, ao concretizar o projeto dez anos da escola, a maioria deles envolveram-se com o Tema *Talentos*. Dos sete talentos destacados no projeto, seis alunos dessa turma foram os destaques talentosos.

A 4I era considerada pelos professores como uma turma bastante diferente de todas as outras. Para alguns professores, nela, os alunos davam mais condições aos professores de desenvolver o conteúdo previsto. Entretanto, nós os percebíamos se rebelando também contra as situações do dia-a-dia escolar que os incomodava. Nessa turma, a maioria dos alunos seguem a trajetória escolar na E.M.P.M.C. há mais de sete anos, unidos desde a 5ª série. Depois do primeiro contato com a turma, fomos procurada por uns cinco alunos/as. Eles tentavam convencer-nos de que deveria fazer a pesquisa na 4I, pois eles faziam parte da história da escola, apontando os critérios acima como justificativa para que os acompanhássemos. Consideramos esse um motivo muito importante para escolha dessa turma. Esse detalhe poderia ajudar-nos a captar coisas relevantes acerca do objeto de pesquisa. Gostaríamos de salientar que outros alunos, de outras turmas, também foram incorporados na pesquisa ao longo da nossa observação para entendermos que estavam trazendo contribuições fundamentais ao nosso objeto de pesquisa.

Tendo em vista a natureza desta pesquisa, aprofundamo-nos sobre as características dos sujeitos pesquisados – os jovens<sup>63</sup> e professores, bem como o seu contexto - o histórico do

---

<sup>63</sup> Para melhor entendimento sobre os jovens e suas culturas poderemos utilizar com referências teóricas: Dayrell (1996, 1999), Spósito (1997), Melucci (1997) Diógenes (1998), Viana,(1997) Herschmann (2000), Fraga (2000) dentre outros.

ensino secundário<sup>64</sup>, suas repercussões contemporâneas e as propostas da Prefeitura para esse nível de formação.

## 2.1 Ensino médio inaugura a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Com já descrito, desenvolvemos a pesquisa em uma Escola Municipal de Belo Horizonte de Ensino Médio no momento de implantação do ciclo da JUVENTUDE e diante do desafio de consolidação do Programa Escola Plural, iniciado em 1994. Para tanto, fazemos um breve histórico para mostrar um pouco o perfil da RME da PBH.

A Rede Municipal de Belo Horizonte tem sua origem em 1948, com a fundação do Colégio Municipal de Belo Horizonte, cujo atendimento estava voltado para o então ensino secundário. Nas décadas de 50 e 60, toda pedagogia escolar desenvolvida era pautada numa proposta de ensino acadêmico, propedêutico<sup>65</sup>.

A Lei n. 5.692/71 trouxe alterações no modelo anteriormente apontado, tornando a formação profissional, de caráter compulsório e universal, obrigatório para todo o País. Esse modelo ganha força, pois fazia parte dos projetos de desenvolvimento econômico da ditadura militar<sup>66</sup> – na concepção de uma modernização conservadora. Substituem-se, assim, as tendências educacionais humanistas e cientificistas por uma tendência profissionalizante obrigatória de três a quatro anos. As Escolas da RME/BH introduzem em seus currículos habilitações de 2º grau em: administração e técnico em estatística, auxiliar de escritório e eletricista, técnico em análises clínicas e desenhista de arquitetura. É importante destacar que esse modelo de ensino foi inspirado no paradigma da produção taylorista/fordista, predominante nos países desenvolvidos desde o início do século XX. Tal estrutura escolar vem novamente reforçar a forma contraditória e discriminadora desse formato de ensino: de natureza propedêutica para as classes sociais privilegiadas e outro de natureza profissionalizante para os grupos sociais mais pobres da

---

<sup>64</sup> A *priori* nossas pesquisas indicam a importância das referências teóricas encontradas em Bueno (2000), Bianchetti (1997), Bobbio (1996), Cury (1996/1998), Gonçalves e Pimenta (1990), Lenhner (1998), Petitat (1994), Mafra e Salgado (1998) dentre outros.

<sup>65</sup> Nesta época, a seleção para as vagas para esse nível de ensino já apontava para uma formação adequada à elite.

<sup>66</sup> A partir do golpe militar 1964.

população, visando prepará-los para o ingresso imediato no mercado de trabalho (BELO HORIZONTE, 2000). Como indicar esse documento?

O interesse legítimo reproduzido durante anos pela cultura desse nível em questão e que podemos destacar como reais nasceu junto com a invenção da Escola<sup>67</sup>, em meados do século XIX, e permanecem até nossos dias – repassar conhecimentos, atitudes, signos e representações. Sua importância destaca-se por ser o local de excelência para reproduzir e manter viva a ideologia da ciência, do saber, do progresso e, como consequência, reafirmar uma sociedade desigual, seja no campo econômico, político ou social<sup>68</sup>.

Assim sendo, a escola teria a função não só de produzir o progresso, a ciência, mas exercer o papel de colaboradora do Estado no sentido de garantir a segurança, essencialmente necessária à propriedade e a liberdade: “o Estado representa a força para manter a ordem natural e a escola representaria a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado”( PETITAT 1994, p.143).

É bom lembrar que a escola nasce sob a perspectiva de promover a igualdade entre os homens. IGUALDADE, LIBERDADE, FRATERNIDADE foi o lema de Revolução Francesa. Entretanto, sabemos que quem de fato conseguiu usufruir os benefícios dessa revolução foram os burgueses. O princípio de igualdade estava baseado no critério supremo do mérito: “as pessoas concorrem igualmente, disputam igualmente, fundadas no mérito e, portanto, elas têm chances iguais, e a lei é igual para todos” (COMPARATO, 1998, p. 50).

A escola concorria para inculcar nos cidadãos as bases da ordem natural fundamentada na propriedade, liberdade e segurança. Este princípio tornaria todos iguais, ou tanto quanto é possível sê-lo. Dessa forma, a instrução passava a ser diferenciada: para os fisiocratas, os burgueses, ensino de excelência. Para as classes populares, aos operários, seria dada uma instrução elementar para evitar a degeneração e a total corrupção do corpo e da nação.

---

<sup>67</sup> Enguita (1998) mostra-nos a *face oculta da escola* que, desde a sua gênese, percorrendo a Roma arcaica, a idade média, idade moderna, até os dias atuais, faz-se perceber uma intencionalidade na rotina educativa, seja ela familiar ou escolar, de educar para a docilidade, para o trabalho, enfim, para a desigualdade de oportunidade sem que isso incomode aos homens, pois serão quotidianamente formados para continuidade dessa realidade social.

<sup>68</sup> Segundo Petitat (1994, p.142), ao falar sobre o surgimento dos sistemas escolares estatais defendidos por J.J. Rousseau diz que: “a nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria, que inspira uma reorganização completa do programas escolares: leitura, escrita, história, geografia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional”

(PETITAT, 1994). Para completar essa idéia, esse autor citando, Mercier de La Rivière<sup>69</sup> destaca: “é importante fazê-los compreender que, na realidade, não podem ser iguais, nem na ordem da natureza e nem na ordem social, uma vez que são naturalmente desiguais”

Seguindo essa breve contextualização, vamos assistindo a escola se tornar a articuladora na seleção de grupos sociais e conteúdos escolares diferenciados – o eixo da consolidação de um sistema dual de ensino: o ensino primário público apresenta-se basicamente como uma instrução moralizadora para o povo, e o ensino secundário e superior, como uma formação para a elite.

Essa concepção de ensino, pautada nessa dualidade escolar, ficará mais evidente nos termos do art. 129 da Constituição de 1932 que diz: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. A idéia presente nessa lei produziu uma formação elitista, seletiva e um descompasso com as exigências da contemporaneidade, e acabou por apresentar diferentes funções nas políticas educacionais brasileiras implementadas ao longo do seu percurso histórico: a função formativa, propedêutica e profissionalizante. Essa articulação dialética entre as funções clássicas do ensino médio é marcada pela configuração das relações sociais, expõe suas contradições e acaba por compor um *locus* de discriminação e de reprodução cultural dos valores dominantes que preserva a predominância da função propedêutica, por mais discutida e questionada que seja (CURY 1998).

É nesse contexto histórico que a oferta de ensino médio da RME/BH foi se expandindo significativamente – fruto das pressões das camadas médias sobre o Estado, reivindicando ampliação de vagas nas redes públicas municipais e estaduais, o que, por sua vez, contrariava a Constituição Federal de 88, artigo 211,§ 2º, que diz ser incumbência prioritária dos municípios o atendimento ao Ensino Fundamental.

Atualmente, a continuidade de sua oferta em nível municipal se dá sob regime de colaboração com o Estado<sup>70</sup>. A RME/BH incorpora um universo de 182 escolas com aproximadamente dez mil professores e cento e noventa e três mil alunos. Deste total, 27 escolas ofertam o ensino médio, perfazendo 13,5% da demanda total assumida pela RME/BH o que

---

<sup>69</sup> MERCIER DE LA RIÈVIRE. *A ordem natural e Essencial das sociedades políticas*. 1767. In: DAIRE, E. Os fisiocratas (1846), Genebra: Slatkne Reprints, 1971, p.615.

<sup>70</sup> Decisão tomada pelo município na condição de não expansão de vagas.(Definições do Seminário de ensino médio da Rede Municipal de Ensino/1997).

representa um total aproximado de dezoito mil, quatrocentos e quarenta e oito alunos<sup>71</sup>. Segundo Belo Horizonte (2000, p. 18)

é clara a predominância no Ensino Médio de alunos numa faixa etária de 14 a 21 anos, conforme demonstram os dados de matrícula do ano de 1999. Esses dados indicam uma concentração de 98,2% nos cursos diurnos, enquanto que no noturno o percentual se eleva a 83,2%. A grande concentração de alunos/as nessa faixa etária nos faz refletir sobre as suas características, uma vez que experimentam processos de transição e rupturas, que marcam a sua inserção em outros grupos e instituições sociais, em diferentes momentos de sua formação. Trata-se de um contingente que se caracteriza por ser também um tempo de idade de formação, o tempo da juventude.

Essa concentração de alunos nessa faixa etária, induziu a SMED a repensar o projeto pedagógico desse nível de ensino a fim de adequá-lo aos princípios da formação humana proposto pelo projeto Escola Plural. Inicia-se, então, o projeto de implantação *do ciclo das Juventudes*, em 1997, nas escolas de ensino médio da Rede Municipal na tentativa de formatar uma ação pedagógica que correspondesse aos anseios do jovem e suas culturas.

Implantar o ciclo das Juventudes, para os gestores da educação, seria lançar o desafio de atuar na construção identitária desses sujeitos e estruturar o processo educativo, sem se basear em recortes rígidos temporais. Isso significou a possibilidade de paulatinamente romper com toda a trajetória do ensino secundário, que foi marcada historicamente por contradições sociais e produzida numa sociedade nada desinteressada e nem mesmo propulsora de igualdade e fraternidade<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Belo Horizonte ? (2000, p. 13)

<sup>72</sup> Nos países que fizeram a revolução capitalista no século XIX, na Europa e, mesmo depois, nos E.U.A, ficou marcada a idéia de proteção à criança e a juventude - a retirada da criança do trabalho e a disseminação da escola, ou seja, generalizou-se a concepção da escola como espaço da adolescência, da juventude e o tempo do não trabalho. Sabemos, entretanto, que esse modelo não foi realizado em países como o Brasil, pois temos uma precária inserção do jovem e, conseqüentemente, da adolescência na escola, acarretando uma precoce inserção no mundo do trabalho. De qualquer forma, isso poderia ser chamado como o ideal da modernidade: o tempo da infância e da juventude seria o tempo da escola.

A juventude, como uma fase que compõe o processo de formação humana, caracteriza-se como um momento que requer intervenções pedagógicas que contribuam para abrir ainda mais as possibilidades para que o jovem se constitua enquanto sujeito de direitos<sup>73</sup>. Efetivar uma abordagem inclusiva, na relação com os jovens tem se caracterizado como um desafio para os educadores, uma vez que, as formas que são encontradas para tratar as problemáticas que o mesmo trás para a escola ainda acontecem de forma excessivamente estereotipada.<sup>74</sup> Nesse sentido, se faz necessário a compreensão por parte dos docentes, de como os jovens experimentam a vida, as transformações biológicas e culturais que são produzidas em seus corpos... que vão se constituindo nas relações vividas e formando seu modo de ver, sentir e explorar seu *habitat* humano. Melucci (1997, p.8), colaborando com esse debate aponta que “a maneira como a experiência do tempo é vivida vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu ‘estar na terra’”.

Um problema que enfrentamos em relação a essa questão é que, às vezes, entendemos o jovem enquanto uma simples passagem para algo que seria maior: a vida adulta. Isso nos remete a uma dimensão que hoje carece ser mais bem compreendida – sobre o significado do termo *Juventudes* e sobre a formação de identidades. Para Mitterauer<sup>75</sup>, 1986; Ziehe, 1991, *apud* Melucci,(1997,p.:9),

a Juventude não é mais somente como uma condição biológica mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para tornarem-se conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida.

---

<sup>73</sup> Segundo Costa (1994,p.30), entender a criança e o adolescente como sujeito de direitos, significa que eles “já não poderão mais ser tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado. A criança tem direito ao respeito, à dignidade e à liberdade, e este é um dado novo que em nenhum momento ou circunstância poderá deixar de ser levado em conta”.

<sup>74</sup> Dados que vamos tratar e confirmar no capítulo 4 desta dissertação.

<sup>75</sup> MITTERAUER, Michael. *Sozialgeschichte der jugend*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1986.

ZIEHE, Thomas. *Zeit vergleiche: jugend in Kulturelle modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1991

Observando o conceito de Juventude trabalhado pelos autores citados, vemos que ela não compõe uma etapa da vida, é, sim, uma parte da personalidade que pode acompanhar os sujeitos em diferentes momentos da vida. Então, quando dizemos que o jovem é rebelde, irreverente, teimoso, corajoso porque é jovem, estamos na certa emitindo conceitos simplificados. Essa condição não é inerente aos jovens, mas ao homem. Talvez esses atributos estejam mais presentes nessa etapa da vida, mas não é apenas uma condição biológica. Entendendo por esse prisma, fica mais tranqüilo olhar para os jovens sem o preconceito e considerar seu momento o *ciclo da Juventude*, como mais uma etapa da vida humana em constante formação.

## 2.2 Os jovens pesquisados: a turma 4I e 4J



Figura 2 - Foto dos alunos da 4I, no interior da sala de aula , vestidos de brega

Os jovens aqui fotografados (figura 2) mostram total irreverência no uso dos tempos/espços e de sua corporeidade (forma de vestir e postar-se), o que demonstra uma relação interessante que eles construíram com a escola. Ao fotografar e registrar no diário de bordo, os alunos em diferentes espaços, no interior da escola, espaços externos à sala de aula (corredor, cantina, pátio, av. Assis Chateaubriand) ressaltamos as imagens características que parecem constituir o significado da escola para os jovens – os momentos das amizades, do lazer, do namoro. As imagens da sala de aula mostram por parte dos alunos, às vezes, interesse e na maioria das vezes, apatia, descompromissos e rebeldia. Nesse sentido, os dizeres de Dayrell (sd, p.13) parecem refletir que estamos dizendo: "a escola não consegue envolver os jovens, tornando-se uma obrigação que ele apenas suporta. Além disso, a instituição não se mostra sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros".

Dessa forma, essa ambigüidade vivenciada pelos alunos, de um lado desvalorizados e completamente reprodutores das propostas inculcadas pelos sistemas escolares e, por outro, capazes de integrar-se aos espaços escolares, criando possibilidades que eles mesmos reconhecem como alternativos e significativos, demonstrando que “o que privilegiam e vivenciam no espaço escolar, está ligado com a forma como estavam inseridos nas demais instâncias do cotidiano desses alunos: a casa, a rua, o lazer dentre outros”. (Dayrell, 1989, p. 247)

Fomos percebendo que, às vezes, as possibilidades criadas pelos alunos: as artes, as expressões culturais, corporais, a emoção humana, a criatividade...(refletida nas fotos) ficavam dispersas em espaços não legitimados como o de produção de conhecimentos/saberes, carecendo reconhecimento e ampliação dessas linguagens. Percebíamos que as práticas escolares deveriam dar conta dessa diversidade de saberes que compõem a formação dos seres humanos. Vejamos um exemplo: por meio da música, os jovens registram sua história.



Figura 3

Figura 4

Figura 3 e 4 – Fotos dos alunos no pátio tocando violão com os amigos

A relação do jovem com a música é histórica. Ela é vista, hoje como um veículo de produção cultural. Para Melucci (1997, p.5) representa

uma codificação socialmente [que] produzida intervém na definição do eu, afetando as estruturas biológicas e motivacional da ação humana. Ao mesmo tempo, existe uma crescente possibilidade, para os atores sociais, de controlarem as condições de formação e as orientações de suas ações. A experiência é cada vez mais construída por investimentos cognitivos, culturais e materiais. A tarefa não é somente da ordem da dominação da natureza e da transformação da matéria-prima em mercadoria, mas sim do desenvolvimento da capacidade reflexiva de produzir informação, comunicação, sociabilidade, com aumento progressivo na intervenção do sistema na própria ação e na maneira de percebê-la e representá-la. Podemos falar da produção da reprodução<sup>76</sup>.

Este autor nos faz perceber que o jovem não é mais só o consumidor. Nossos jovens, observados por várias vezes, foram flagrados, produzindo, expressando e registrando a sua criação. Esses jovens mostram uma forma de participação social qualitativamente diferente de outras gerações, o que se deve ao fato de viverem num contexto de profundas transformações sociais.

Os alunos se mostravam cercados por diversidades culturais, frutos de formas temporárias de inserção desses jovens no contexto social. O *hip-hop*, o *rock*, o *fank*, a capoeira, o samba, o pagode, a música clássica, dentre outras, são expressões culturais presentes na vida dos jovens e que vão interferindo no seu estilo de vida – modo de se vestir, de se comportar, de falar etc. Nesse sentido, nos perguntávamos: a escola reconhece essas expressões culturais? Fomos

---

<sup>76</sup> Melucci (1997), na introdução de seu artigo, analisa os conflitos e movimentos sociais em sociedade.

percebemos que a escola mantinha uma relação marginal com as diferentes experiências musicais. Marginal, por que a música não ocupava os espaços da sala de aula, mas estava restrita ao corredor, ao pátio e à rua.

Os adultos, no nosso caso, os professores, abordam os jovens, desfazendo-se dos grupos juvenis – "têm estas músicas que eu não gosto, sem sentido, sem conteúdo, que tem mania de grafite", outros sequer tomam conhecimento do modo como vivem, do que gostam, do que sabem, do que querem da escola... pois a aula deve continuar. "Mais que rotular o comportamento do jovem, o educador deve se perguntar o que o comportamento significa", disse Eazy (um aluno que desistiu de terminar o ensino médio)<sup>77</sup>. Para Spósito (2000),<sup>78</sup> essas expressões podem representar uma forma de luta desses jovens para construir um jeito mais coletivo de se viver a esfera pública e, quem sabe, uma forma de continuar buscando a democracia para nosso País. Podem estar tentando, ao utilizar-se dos espaços públicos, tornar-se um/a cidadão/ã e resgatar a possibilidade de um *viver público*.

No nosso caso, vimos que eram poucos os espaços criados de ampliação das descobertas das potencialidades que os jovens traziam para escola e, dessa forma, permitir que os alunos as desenvolvessem em outros espaços. Isso não significa que ela tenha de ter o discurso do *hip-hop*, ou do *funk*, *rock*, da música clássica ou dos vários grupos de estilo, mas dialogar com as diferentes formas de expressão que os jovens conhecem, ampliando o campo de possibilidades que os alunos trazem da família e da rua.

Na turma 4J, o talento do Warley (estudante da 4J tocador de cavaquinho premiado pelo concurso do BDMG)<sup>79</sup>, Argelino (tocador de bateria e violão), Juliano (arte cênicas), Guilherme e Rúbia (capoeira) dentre outros, só vieram à tona com o desenvolvimento do projeto 10 anos da Escola. Se a escola não desenvolvesse um projeto dessa natureza, esses talentos também não seriam descobertos e esses alunos passariam pela escola, sem sequer serem conhecidos em sua total potencialidade.

---

<sup>77</sup> Em relato para professores do Ensino Médio, no curso *A Rede debate Juventudes*, promovido pelo CAPE no dia 19/09/2000.

<sup>78</sup> Fala proferida em no curso *A Rede debate Juventudes*, promovido pelo CAPE, no dia 20/11/2000.

<sup>79</sup> No caso do Warley, vimos a direção, acompanhada por alguns alunos e professores da escola dando apoio e participando de suas conquistas públicas. Entretanto, seu talento só ganhou visibilidade dentro da sala de aula a partir do projeto 10 anos da escola. No capítulo 6 vamos explorar melhor essa questão.



FIGURAS 5 e 6 – À esquerda Leandro,tocando Flauta na abertura da assembléia escola em setembro/2002.

À direita do Warley e banda,tocando cavaquinho na abertura da festa em comemoração aos 10 anos da E.M.Paulo Mendes Campos

Assim como essa efervescência de talentos musicais *escondidos* nos alunos, às vezes, acabam por não compor as práticas pedagógicas da escola, também podemos dizer que, em Belo Horizonte, existe uma efervescência cultural na periferia, uma infinidade de conjuntos, de produção cultural que não chega à mídia.

A música da periferia, principalmente *samba, funk e hip-hop* têm uma peculiaridade de não demandar instrumentos musicais. Dessa forma, o jovem não precisa ser alfabetizado na escrita musical. Ele precisa apenas ter sensibilidade. Nesse sentido, torna-se uma alternativa de expressão cultural muito mais democrática, porque a dificuldade de acesso ao conhecimento

musical formal é muito grande. O que se precisa, no caso do *funk* e do *hip-hop*, é saber se expressar ritmicamente e, a partir de então, se sentir como produtor cultural. Os jovens adquirem o direito de serem assim e isso produz uma auto-imagem elevada e, dessa forma, sentem-se humanizados. Esse é o grande avanço, a grande possibilidade que os grupos culturais oferecem: os jovens se percebem produtores e criadores. Expressam-se por essa linguagem e isso dá sentido à sua vida. Durante nossas observações em sala de aula, víamos os alunos fazerem de suas mesas suporte para tirada de sambas, e isso era considerado um problema de ordem comportamental. Segundo os professores, esses alunos não queriam saber de nada. Segundo os alunos, as aulas não eram interessantes. Assim, não havia diálogo, e o samba continuava *rolando*, a aula também. Entretanto, ensino não podemos afirmar se também *rolava*. A verdade é que estivemos diante de dois universos de saberes que não dialogavam.

A constituição do grêmio estudantil foi uma outra forma encontrada pelos jovens para possibilitar que suas expressões, vozes, sentimentos, direitos, fossem considerados por diferentes espaços de decisão escolar. Vimos a direção da escola apoiar a constituição do grêmio estudantil e foi muito rico o processo de disputa entre os alunos.

Aderir a um grupo de jovens,<sup>80</sup> seja ele de ordem religiosa, estudantil, esportiva, ou cultural (teatro, grafite, dança e a música nos seus diferentes estilos - rock, rap, samba etc) e outras formas culturais, é a possibilidade de tornar um trabalho com sentido, criativo, a possibilidade de viver disso, mesmo sabendo das restrições<sup>81</sup>. Esses movimentos tornam-se espaço de experiência, ampliação das capacidades juvenis e das potencialidades humanas que o jovem pode e vai usar em um conjunto, em outros caminhos que ele escolher. Contudo, os professores parecem não buscar entender essa linguagem e não percebem que, quando os jovens buscam as expressões culturais como um eixo de sua própria expressão, eles estão apontando para uma dimensão muito mais ampla e uma nova forma de articulação social.

---

<sup>80</sup> Spósito em debate com professores no Curso *A Rede debate Juventudes*, 20 de dezembro de 2000, comentou sobre uma pesquisa que coordenou com o objetivo de tentar identificar que grupos jovens localizados em Santo André(SP), no período de março a agosto/2000. Os resultados foram: dos 151 jovens pesquisados, 51% exerciam alguma função cultural, 19% eram religiosos, 12% estudantes (ligados à escolas fundamentais e médias), 10% esportivos. Dos grupos culturais, tentou-se dividir os interesses, ficaram praticamente empatados o teatro e a música. Apareceram ainda vários estilos do *rock*, em seguida o *rap*, grafite, dança. Incluem-se ainda músicas de outros gêneros, por exemplo, o samba, artes plásticas e outros estilos.

<sup>81</sup> No caso do *hip-hop*, os jovens têm com alternativas a oferta da produção de seus *raps*, danças, grafite. Pode se tornar ainda um MC (cantores), DJ(o discotecário). Veja ainda Herschmann (2000)

Vimos que as expressões culturais que os jovens traziam para escola, os esportes, a educação física, as artes... não estavam sendo representadas pelo currículo da escola, mas se tornavam expressões marginais/periféricas na medida em que só apareciam no recreio, em horários vagos, nas sextas pedagógicas, nos sábados letivos, e/ou em projetos alternativos na escola. Essas expressões próprias dos jovens, que marcam seu estilo de ser e ver o mundo, sua forma de se expressar enquanto sujeitos não estavam presentes no dia-a-dia da sala de aula.

### 2.3 Escola Municipal Paulo Mendes Campos: por que a escolhemos para pesquisar?

A E.P.M.P.C, durante a implantação da Escola Plural, apresentou-se como referência na implementação de uma prática avaliativa alternativa à tradicional. Sendo assim, estava sempre representada por professores, diretores e/ou coordenadores, em momentos de formação nas instâncias de formação da SMED e contribuindo com as experiências que davam conta de efetivar na prática. Uma experiência por eles destacada foram as discussões sobre a ficha de avaliação e suas respectivas modificações e sua concretização na prática, no noturno, na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Por várias vezes, pudemos acompanhar o trabalho em construção dessa escola que, em espaços diferentes de formação (Departamentos de Educação, Congressos, CAPE, CPP e em outras escolas), relatavam experiências das novas tentativas no âmbito da avaliação.

Havia um trabalho de formação interna nessa escola, onde os professores repensavam novas possibilidades de registrar a sua prática e, em seguida, discutiam o resultado das discussões com os alunos. O resultado desse processo foi a implantação de uma ficha de avaliação onde os alunos eram responsáveis por seu preenchimento, sendo co-partícipes de seus professores. Nesse sentido, criava-se um sentimento de co-responsabilidade dos alunos com o trabalho pedagógico em todos os sentidos. Os debates sobre avaliação nesse turno e essa experiência de uma ficha compartilhada foi um dos marcos nas ações que a escola desenvolvia no sentido de refletir sua prática. Nos outros turnos, esse debate também acontecia, mudanças na avaliação e no registro

escolar foram acontecendo paulatinamente. Veja no trecho abaixo um pouco dos relatos dos professores falando desse movimento que encontramos no Jornal do Paulão<sup>82</sup>

“A escola Municipal Paulo Mendes Campos entende que o momento de avaliação não passa pelo momento, mas, sobretudo, pela ideologia de continuar a aprender. Para tanto, os processos de ensino-aprendizagem são satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e os alunos, uma cumplicidade. Nesse sentido, o que representa a ficha de avaliação? As nossas fichas de avaliação simplificam um acompanhamento contínuo do educando em suas diferentes maneiras de motivação e expressão de como sentiu e demonstrou a relação ensino-aprendizagem. Para estabelecer um parâmetro diferencial entre o padrão quantitativo (notas) e o qualitativo-processual, basta ater-se aos avanços e dificuldades que, hoje, são trabalhados entre alunos e professores”.

Antes, quando a avaliação se restringia as notas, pais e alunos se prendiam entre cores: (azul e vermelho), como sinais de trânsito.

Hoje, geramos o “pisca” quando todos ficam atentos aos avanços e dificuldades”  
(JORNAL DO PAULÃO,1999, p.5)

A escola, ao vivenciar essas mudanças – da nota a outras formas informativas do desempenho do aluno –, foi incorporando reflexões importantes sobre o processo avaliativo. A ação de definir *um pisca* para indicar os avanços e dificuldades de aprendizagem dos alunos foi a forma encontrada, naquele momento, para verificar de perto como o aluno está desenvolvendo um tipo de coleta de dados, possibilitando informações adequadas para traçar novas intervenções pedagógicas e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

No turno da manhã (turno onde há seis turmas do ensino médio, contexto por nós pesquisado) verificamos que a escola fez discussões sobre o tema avaliação e que alguns modelos de fichas avaliativas foram experimentados.

A rotatividade dos professores é um dos problemas que essa escola, ao longo de seus dez anos, teve que enfrentar, impedindo, algumas vezes, o sucesso de experiências iniciadas.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Jornal informativo de caráter pedagógico, produzido por professores, alunos, representantes da comunidade. Foi veiculado durante os anos 1998, 1999 e 2000. Quando chegamos para fazer nossa pesquisa, em 2002, estavam retomando essa prática. Entretanto, houve apenas um número publicado.

Além do envolvimento da escola na problemática por nós pesquisada, achamos interessante descartar que esse estabelecimento, apesar de muito novo, apresenta uma grande experiência de conquistas. Partimos do princípio de que conquista pedagógica e física se consegue por intermédio de ações pedagógicas que instiguem o debate, que registrem a situação envolvida e provoquem a reflexão com tomada coletiva das atitudes necessárias para mudança dos projetos almejados. Para mostrar como a escola foi construindo a sua identidade, consideramos importante destacar pontos importantes de sua história.

#### 2.4 Escola Municipal Paulo Mendes Campos: uma história de reflexões e êxitos

Em 2002, a E. M. Paulo Mendes Campos completou 10 anos. Começamos nossa pesquisa, no momento em que se festejavam conquistas, reavaliava-se e buscava a construção de seu projeto pedagógico. Analisando o jornal do Paulão, os documentos da escola, as falas dos professores e o movimento recente que, atualmente, a escola vivencia, mostramos um pouco da história da Escola nesses dez anos:

A Escola Municipal Paulo Mendes Campos, fundada em 1992, localizava-se na Av. do Contorno, 1313 – Floresta. Desde seu início atravessou momentos de grandes dificuldades. Por estar instalada em um prédio alugado, reformá-lo seria impossível e a localização em uma avenida de intenso trânsito impossibilitava um trabalho pedagógico digno. O barulho atrapalhava as aulas e provocava estresse nos alunos, professores e funcionários.

(JORNAL DO PAULÃO, 1999, p.1)

Esse fragmento mostra-nos os problemas estruturais enfrentados por professores, pais e alunos logo na inauguração da Escola. Após três anos de experiência pedagógica no local acima citado e nessas respectivas condições, os profissionais se viram sem condições de trabalho. Para tanto, a direção<sup>83</sup> da escola e os professores mobilizaram a comunidade escolar, os alunos, o grêmio, os pais no intuito ganhar sua adesão para a participação no Orçamento

---

<sup>83</sup> A escola encontra-se localizada numa avenida de grande movimento e, por isso, a poluição sonora prejudica a saúde dos professores e alunos, bem como o desenvolvimento tranqüilo das ações pedagógicas.

<sup>84</sup> Sérgio Eduardo Bandeira de Melo e Juarez Melgaço Valadares-1995/1996(JORNAL DO PAULÃO, 1999, p.1)

Participativo/1995, reivindicando aos setores competentes um novo espaço educativo. É interessante destacar que esse momento culmina com a implantação da Escola Plural.

O movimento para melhores condições de ensino vai ocorrer simultaneamente às alterações pedagógicas propostas pela SMED. A participação da comunidade escolar foi de suma importância escolar nas paralisações na Av. do Contorno, protestando e lutando pelos direitos a uma educação digna<sup>85</sup>. Uma multiplicidade de ações, por melhor qualidade de ensino, continuou: idas à Câmara Municipal, à Prefeitura, enfim todos os setores administrativos da PBH foram contatados, buscando sensibilizar a comunidade da Região Leste de Belo Horizonte, não apenas para obter uma verba para as reformas, mas para adquirir um novo prédio. Enfim, depois de registros apontando a situação da escola, de debates exaustivos, de reflexões acerca dos problemas enfrentados e de ações políticas implementadas por esses atores de reivindicar seus direitos em instâncias políticas e deliberativas, conseguiram atingir os objetivos. “Em 31 de dezembro de 1996, o *Paulão*, apelido carinhoso dado pelos alunos, chegou à Av. Assis Chateaubriand, 429 – Floresta”(JORNAL DO PAULÃO, 1999, p.1). Um cenário bastante interessante passava a compor a vida desses atores, já que a escola estaria situada numa avenida que é iniciada por um importante ponto histórico dessa cidade *o viaduto Santa Tereza*. Esse novo espaço escolar colaboraria para mudar a vida pedagógica e física desses atores?

É possível, sim, mudar o rumo da vida. Pois não se está mudado o rumo do viaduto, que foi construído em cimento armado e parecia a construção mais definitiva da cidade? A reta inflexível traçada pelos engenheiros vai morrer agora numa curva macia, entre a avenida Tocantins e a rua Sapucaí. Os homens que passam olham admirados. Há uma surpresa nos queixos caídos. Sim senhor, o viaduto! Com efeito! Mas a surpresa geral não invalida o fato positivo: deram outro jeito ao viaduto, para o bonde passar nele. Diante disso, não é possível dar outro jeito à nossa vida, mudar-lhe o rumo e o destino, fazendo com que tais e tais pessoas deixem de existir para nós, que outras pessoas ocupem o lugar daquelas, e que novas combinações dêem e cada dia de nossa existência uma pequena surpresa que será uma grande felicidade? Pois vamos mudar de

---

<sup>85</sup> A polícia sempre marcava presença nessas manifestações, e confrontos aconteciam. Nesse sentido, a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, por várias vezes, esteve representada nas notícias em jornais e televisões da cidade.

destino como a higiene manda mudar de camisa: diariamente. (ANDRADE, 1930-1943)<sup>86</sup>

Diante da beleza do Viaduto Santa Tereza, onde se inicia a fascinante Av. Assis Chateaubriand rodeada por bares que, durante a noite, trazem lazer e diversão aos belo-horizontinos, é *edificado* o novo cenário onde professores e alunos continuarão a produzir suas cenas pedagógicas. Eles estavam mudando de cena (“mudaram a camisa”, como dito por Drummond) para continuar a sua história de luta – a reforma no prédio recém adquirido<sup>87</sup>.

Com o prédio recém-adquirido e reformado no final de 1999, os problemas não se deram por acabados. O dia-a-dia no interior das salas de aula revelou o mesmo problema que enfrentavam na outra escola – por estar localizada numa avenida de grande tráfego de carros e ônibus, professores/as e alunos/as começaram a sofrer as conseqüências da poluição sonora (danos nas cordas vocais, alunos/as falando muito alto, estresse etc). Esses danos físicos acabavam por gerar os problemas pedagógicos (professores que pediam transferência, rotatividade de professores que não suportavam tal situação, anarquia dos alunos que aproveitavam da situação de *caos...* até a ausência prolongada de professores/as para completarem o quadro docente da escola). Convivendo novamente com uma nova categoria de problemas, chegava a hora de um novo movimento dar *vida* a esse cenário escolar e, assim, uma nova campanha se inicia. Em 2002, quando já espreitava essa escola, eles vão engrossar a voz e fazer novamente da Assis Chateaubriand, palco de ato públicos em defesa de melhores condições de trabalho e qualidade na escola pública. Reuniões e assembléias foram feitas para debate dessa problemática e apontou-se a possibilidade de levar essa discussão para Orçamento Participativo/2002. Uma questão pendente estava gerando os seguintes *nós*: reivindicar um novo prédio, em um lugar mais tranquilo ou pedir o revestimento acústico para as salas de aulas? Percebia-se que os professores ficavam tristes em pensar na possibilidade de a escola se instalar noutro local. Entretanto, os atores se mostravam impotentes quando se refletia sobre a possibilidade do revestimento e as possíveis conseqüências dos problemas respiratórios. Mas as reuniões prosseguiram e, paulatinamente, pensavam e repensavam alternativas e decidiram pela reforma do prédio. Percebemos que os professores não queriam abrir mão do local. Esse cenário

---

<sup>86</sup> In: Belo Horizonte. *PBH, BH Verso e Reverso* [s/d,55]

<sup>87</sup> Nos anos 1997 e 1998 os pais, alunos, professores e direção iniciam outro processo reivindicativo para reforma do prédio.

conturbado não impediu a escola de vivenciar suas conquistas. Os atores ainda não resolveram o problema do prédio. Entretanto, ficou a lição, uma verdadeira aula prática junto com todos os atores da escola e a população belo-horizontina, de como se constrói a democracia. As dificuldades que enfrentaram diante do poder e da morosidade das administrações públicas não foram encaradas como impeditivos e, sim, como desafios desvelados.



Figura 7



Figura 8

As Figuras. 7 e 8 mostram alunos e professores participando e votando em assembléias deliberativas.

Pudemos perceber, nessa narrativa e nas imagens representadas nas figuras 7 e 8, que todo esse movimento se deu em meio à implantação do Projeto Escola Plural. É interessante que esses atores, na verdade, enfrentaram problemas de diferentes categorias que não os intimidaram. Criaram, a partir deles, situações pedagógicas em que os sujeitos que delas participavam podiam vivenciar os princípios da Escola Plural em suas diferentes dimensões.

Como vimos até aqui, a escola foi construindo externa e internamente, como um modelo de luta e de conquistas democrática a Escola Plural que era possível construir. Nesse cenário de lutas, muitos projetos foram desenvolvidos, e a escola se destacava por isso. Como já apontado anteriormente, a avaliação aparece nos registros da Escola como um tema sempre debatido e pesquisado e que provoca inquietações.

Para nossa questão de estudo, retornar a essa história foi importante por estar eivada de elementos avaliativos. A comunidade escolar tinha um problema. Investigou esse problema, registrou de diferentes formas essa demanda (relatórios, cartas à SMED e à comunidade, atas de assembléia, projetos...) buscando a solução desse problema via diferentes posicionamentos pedagógicos e políticos. Nesse caso, por duas vezes, a escola obteve sucesso por meio do resultado de seus debates, reflexões e trabalho coletivo.

## 2.5 Escola Municipal Paulo Mendes Campos: espaços e construções

O portão está aberto, é hora do recreio. A escola começa ou termina na Avenida Assis Chateaubriand? Era uma pergunta que sempre nos vinha à cabeça quando chegávamos à escola. Nessa avenida, que dava acesso à escola, os alunos se ajuntavam antes e depois da aula e, na hora do recreio, os alunos do ensino médio, que têm carteirinha,<sup>88</sup> saíam para diferentes pontos dessa avenida para passar o tempo, lanchar, ver o movimento dos carros, conversar, ir à banca de revista e ler as manchetes etc. A avenida Assis Chateaubriand se tornava extensão da escola: uma prótese importante que, por trinta minutos, tenta suprir a falta de espaços desse núcleo escolar.



Figura 9 - Alunos no recreio, humanizando a avenida Assis Chateaubriand

---

<sup>88</sup> Ela é confeccionada com uma foto para permitir aos alunos saírem da escola na hora do recreio.

A avenida se modificava, se humanizava com as cenas que os/as alunos/as faziam acontecer. Ali ficavam livres para o nada, para o que der na *telha*. Alguns desses alunos descem a avenida e vão lanchar numa lanchonete de nome SPASSO. Quando observávamos a cena pensamos: a lanchonete deveria se chamar SPASSO DO PAULÃO. Lá as conversas eram variadas, as amizades se fortaleciam. Como se pode ver pelas figuras 10, 11, 12,13.



Figura 10



Figura 11

Figura 10 e 11 – A lanchonete próxima à escola é o espaço adequado para que os alunos façam seus lanches e, ainda, para prostrar, namorar, sorrir, para brincar

De volta à escola, em meio às subidas e paradas dos ônibus, carros, motocicletas (figuras 12 e 13) e ao casal sem teto que mora na frente da escola (figura14) que também compõe a cena na avenida, os alunos terminavam de registrar mais 30 minutos de um dia de encontro, de namoro.



Figura 12 – Momentos de recreio, momento de encontro

Figura 13 – Momentos recreio... é hora de brincar



Figura 14 – Moradores de rua que *escolheram* a porta da E.M. Paulo Mendes Campos para viver

Além disso, é esse espaço que os atores ocupam para realizar suas reivindicações. As faixas, os cartazes, os corpos pintados registram a cena que buscam modificar. Com certeza, essas cenas, ações, movimentos, não previstos e não considerados pelo currículo escolar, ficarão registradas na memória desses alunos/as, uma vez que nesse espaço eles/as vivenciaram a emoção, o amor, a ternura, sentimentos esses muito importantes para uma boa formação dos/as jovens.



Figura 15 – Os alunos utilizam *o espaço de encontro* para tocar, cantar, prostrar... se divertir

Logo na entrada da escola temos um *espaço de encontro*<sup>89</sup>. É um ambiente composto de quatro mesas redondas com cadeiras, um quadro de avisos e lixeiras para coleta de lixo reciclado. Na hora do recreio, em dias de chuvas, em horários vagos, após as aulas ou nas sextas-feiras durante o horário pedagógico, boa parte dos/as alunos/as se refugiam nele para ler revista, livros, confeccionar cartazes, fazer trabalhos, bater-papo, brincar, tocar e cantar, namorar, ficar à toa, ver os outros passarem.... Espaços onde diferentes expressões e linguagens se manifestarem (veja figuras.15 e 16) “Nesse local, a comunidade escolar se encontra e, com certeza, interage com diferentes formas de conhecimento, de maneira agradável e descontraída” (Depoimento de um aluno extraído do Jornal do Paulão, 1998, p.3).



<sup>89</sup> Nome fictício criado por nós para definir esses espaços escolares muito utilizados pelos alunos

Figura 16 – Alunos no espaço do encontro, em dias de chuva

Conectado a esse espaço está a biblioteca. Seu espaço interno conta com mesas e cadeiras para que os alunos, confortavelmente, possam realizar suas pesquisas. Entre as 12 estantes, encontra-se um acervo com mais de 6.000 livros paradidáticos, apresentando uma diversidade consideravelmente importante. Os alunos/as e professores/as podem contar ainda como um arquivo de 286 fitas de conteúdo didático e paradidático, além de mapas, globos e brinquedos educativos disponíveis para utilização. Tem, ainda, um excelente acervo de revistas e os jornais que ficam expostos em dois móveis, facilitando a escolha da leitura que mais agrada ao leitor. Veja o depoimento de um aluno, coletado no Jornal do Paulão (1999, p.3) falando sobre a biblioteca: "lugar de ler significa acima de tudo refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, trocar opinião, posicionar-se, enfim: exercer, desde sempre, a cidadania. Consciente da importância da leitura na formação de verdadeiros cidadãos". Enfeitando a biblioteca há mais de 24 troféus, que a escola conquistou ao participar de diversos campeonatos organizados em Belo Horizonte, fazendo-nos perceber a tradição esportiva da escola nos anos anteriores.

Essa biblioteca tem uma peculiaridade importante. É considerada pólo e, por isso, tem por objetivo atender a comunidade escolar local, mas também, as escolas vizinhas que não dispõem de biblioteca.



Figura 17 – Foto dos alunos pesquisando na biblioteca

A secretaria fica entre o espaço de encontro e o auditório. É um espaço silencioso onde o pessoal trabalha para manter os registros escolares em ordem.

O auditório é um espaço entre a secretaria, *o espaço de encontro* e a biblioteca que avistamos quando adentramos pelo portão. Tem lugar para, aproximadamente, 150 cadeiras móveis, uma tv, um vídeo, dois banheiros (um feminino e outro masculino), alguns espelhos e um tablado de tamanho regular. É um espaço importante, pois oferece a possibilidade de formações variadas de cadeiras, sendo uma alternativa ao espaço tradicional da sala de aula. Nesse local filmes podem ser vistos e analisados, peças de teatros podem ser representadas e estruturadas, trazendo a estética, a corporeidade, a música... a vida, para dentro do ambiente escolar. Nesse espaço, diferentes tipos de aulas podem produzidas. Ali se pode dançar, cantar, *capoeirar*, enfim pode-se ser mais livre... Veja as figuras 18 e 19 que ilustram nossa descrição.



Figura 18 – Fotos dos alunos utilizando o auditório para ensaiar o teatro



Figura 19 – Fotos dos alunos utilizando o auditório no dia da festa comemorativa dos 10 anos da escola

Ao subirmos a escada iniciada no espaço de encontro e que dá acesso ao 2º andar, percebemos que esse também não é um espaço isolado na escola. O corrimão da escola se transforma em encosto e para glúteos de alunos/as que fazem desse segmento lugar de conversas, lugar para ver os outros subirem e descerem, lugar para namorar...

Entre conversas, cumprimentos dos *amigos da escada*, chegamos ao pátio de aproximadamente 10m2. Integrados ao pátio temos a quadra, a cantina, a lanchonete, o banheiro feminino, uma sala de depósito onde são guardados alimentos da cantina, outra para guardar os materiais de limpeza e que, na hora do recreio, é utilizada para vender fichas da lanchonete para os alunos. Próximo à cantina há uma saída para o porão onde fica situado o banheiro masculino, o *xerox* e uma sala de aula.

Ao observar os alunos no recreio (corredores, pátio, o recreio na Assis Chateaubriand) tivemos a oportunidade de verificar registros importantes que se desenvolviam nesses espaços e que ficavam despercebidos pelos professores como possibilidades educativas, registros de outros saberes que também poderiam pertencer à prática pedagógica de sala de aula e torná-la mais interessante para os alunos. Os alunos traziam para o recreio a música, o encontro entre os alunos, o namoro, o violão, os jogos, as conversas. Faziam assembléias, reuniões. De forma alegre, descontraída, observamos que ali os alunos queriam ficar, que ali eles não olhavam o relógio para que o sinal do recreio logo se fizesse ouvir. No recreio vimos muita vida nos olhos e nas expressões dos alunos. Fotografamos esses momentos, anotamos e os analisamos.



Figura 20 – Alunos no pátio se divertindo na quadra    Figura 21 – Alunos na quadra em sábado letivo

Na cantina há nove mesas e 36 cadeiras e cozinha completa para preparar as merendas para os alunos, que, por sinal, são saborosas e nutritivas. Esse é um espaço alternativo e multidisciplinar, pois, após cumprir sua real função, pode se transformar e atender a diferentes objetivos: aulas de educação física com brincadeiras, dinâmicas e jogos. Nas aulas de biologia,

transforma-se em laboratório. 6ª feira é a vez de a arte tornar a cantina um espaço estético. Ela pode funcionar também para reuniões, encontros e entrevistas (figura 22).



Figura 22 – Essa foto mostra a cantina sendo utilizada para desenvolvimento das ações do projeto 10 anos da E. M. Paulo Mendes Campos

Saindo da cantina, passando pelo pátio, vamos ter acesso para a outra área interna nos 2º e 3º andares. Entrando pelo corredor, vamos avistar quatro murais. No primeiro, eram colocados informes, reportagens importantes sobre a escola, sobre os alunos/as talentos, resultados de eleições etc. Um segundo mural, na lateral da escada que dá acesso ao 3º piso, colocavam-se informes da E. M. Paulo Mendes Campos em comemoração aos 10 anos da escola. Nele, eram anexadas informações, curiosidades, charginhas, contos, piadas, continhos filosóficos dentre outros. O terceiro mural ficava para curiosidade e também informações em geral. O quarto mural era utilizado pelo grêmio com suas ações, convites e manifestações. Ao lado desses quatro murais, encontra-se a sala da coordenação, que era composta por uma mesa redonda com quatro cadeiras, duas mesas de escritórios, dois telefones e um arquivo. Este era um espaço para os coordenadores receberem os alunos, para os professores entregarem seus diários, para se conversar com os alunos que *aprontam*, para se realizar reuniões com os pais etc. Veja a figura

23



Figura 23 – Fotos de alunas da turma 4J vestidas de *brega* e planejando a festa de formatura na sala da coordenação

Seguindo pelo corredor, à esquerda, vamos passar por quatro salas de aula e, no final do mesmo, temos um banheiro, bebedouros e a sala de professores. Uma mesa grande marca o centro dessa sala. Encostados nas paredes, vemos 56 escaninhos com mais de 40 caixas-arquivo sob os mesmos, dois armários, um computador e uma impressora, uma tv, um vídeo e um *freezer*, um quadro de avisos e várias outras coisas e objetos esparramados pela sala. Foi nesse espaço que fizemos nossos primeiros momentos de contatos e fomos nos aproximando dos professores. Contato esse que aconteceu de forma harmoniosa e aconchegante. Posteriormente, espreitávamos as conversas que ali ocorriam sobre o dia-a-dia escolar, as análises e percepções dos professores sobre os problemas enfrentados... É também nesses espaços que, às vezes, o professor prepara suas aulas, corrige exercício, faz anotações sobre os alunos e remete seu julgamento, digita provas nos computadores, imprime textos, cartas oficiais, relatório de reuniões etc. Muitas outras coisas se passaram nesse espaço escolar. Na hora do lanche, no *recreio* dos professores, vendiam-se coisas variadas, conversava-se sobre a movimentação dos sindicatos, sobre ofícios e cartas vindas da administração, sobre as manifestações que a escola promovia por melhores condições de trabalho, apresentação de vídeo e discussão do mesmo, sobre a situação de determinado aluno... e ainda sobre suas vidas pessoais, seus filhos, maridos, decepções, perdas... Nas janelas entre aulas, aproveitávamos, às vezes, para conversar com vários professores sobre a escola de maneira informal e colhíamos mais informações importantes. Fomos captando e, posteriormente, registrando detalhes que eram lançados entre uma conversa e outra e elementos que pudessem corroborar as análises que faríamos sobre os registros escolares que esses professores materializavam no seu cotidiano escolar.



Figura 24 – Professores fazendo uma festa de despedida da coordenadora - sala dos professores



Figura 25 – Os alunos do ensino médio conversam, brincam, se divertem no corredor ao final do recreio aguardando a chegada do professor para o reinício das aulas

O último pavimento tem cinco salas. Em uma delas, fica a diretoria e, nas outras, as quatro turmas do ensino médio. Foi nesse pavimento que passamos grande parte da pesquisa, observando professores/as e alunos/as em seu dia-a-dia escolar. (Figura 25)

# **CENÁRIO I**

## **OS REGISTROS ESCOLARES E O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA**

O título desse cenário é uma paráfrase à abordagem que Boaventura Souza Santos intitula “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Santos (2000, p. 30) diz que “o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que são próprias dos povos ou grupos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objectos de destruição”. Nesse sentido, ao compor esse cenário, na rede dos dados empíricos e teóricos, vamos mostrando que a sala de aula apresenta dificuldade de dialogar com a cultura dos povos silenciados como nos aponta Santos. Não é capaz de promover o que o autor citado denomina de conhecimento prudente para uma vida decente (conhecimento-emancipador). Destarte, como fazer proliferar “uma razão cínica, inconformada com a injustiça social, como a opressão, e permitir que sejam reiventados os caminhos de emancipação social”(SANTOS, 2000); como apresentada na proposta desse autor ” se a sala de aula não consegue se tornar um espaço vivo de representação e de estudos dos povos silenciados e que tiveram a cultura roubada? Como permitir a ela ser uma presença *universal* no sistema escolar? Vamos mostrar nas cenas destacadas no capítulo que se inicia que o cenário da sala de aula mostra a dificuldade dos professores em romper os silêncios, as ausências – produto de uma racionalidade desumanizante e permitir que a diversidade cultural (de gênero, de raça...) incorporem-se à prática pedagógica. “ A experiência da razão indolente é uma experiência limitada, tão limitada quanto a experiência do mundo que ela procura fundar. É por isso que a crítica da razão indolente é também uma denúncia do desperdício da experiência”(SANTOS, 2000,p. 42)

### **3 REGISTROS NA SALA E AULA: TERRITÓRIOS DE ENFRENTAMENTOS E CONFLITOS**

O espaço da sala de aula é historicamente definido como lugar para aprender e ensinar. Ensinar e aprender são dois verbos que traduzem bem o que acontece na sala de aula, onde alguns conhecimentos produzidos pela humanidade passam pelo crivo dos especialistas em escolarização para que possam ser transmitidos e reproduzidos. Numa das primeiras reuniões que observamos na escola, começamos a perceber que a educação bancária (FREIRE, 1987) estava muito presente no cotidiano da cena pedagógica. A concepção de avaliação foi flagrada quando percebemos a preocupação com a máquina de *xerox* que estava quebrada. Esse problema impedia a reprodução de provas, registro esse a que os atores pareciam ter grande apego. Veja a transcrição desse episódio:

"A reunião começou quando a coordenadora pedia uma contribuição de R\$20,00 para conserto da máquina de xerox (descreveu esse ato como um grito de desespero).

Uma professora comentou: "como vou dar minhas provas?"

A coordenadora pediu que os professores usassem o livro didático o máximo possível. Outras alternativas pensadas: usar a máquina de escrever e fazer a prova no computador".

(Excerto do diário de campo – 07 de maio 2002)

Quisemos começar essa discussão com esse excerto do nosso diário de campo, para mostrar como os usos do *xerox* de fragmentos de livros-textos, de provas e outros textos produzidos por outras pessoas são instrumentos que, se faltarem na escola, deixam os professores com o sentimento de impotência. A interrogação da professora é perfeita para confirmar nossa observação: como vou dar minhas provas?

*Xerox*, provas, livros-texto eram esses os possíveis recursos que a escola utilizaria para reproduzir conteúdos e registrar sua prática pedagógica? Esta foi uma pergunta que fizemos naquele momento e fomos percebendo, ao longo de nossas observações em sala de aula, que esses recursos eram os mais cobiçados. Sendo assim, os tipos de registros utilizados não passavam pela discussão de um projeto coletivo, muito menos eram debatidos com os alunos. A

sala de aula e os registros dela abstraídos estavam situados dentro do campo individual – a escolha dos conteúdos, dos livros-texto, das metodologias, – que ficava a cargo de cada professor e do que seria possível concretizar com os escassos recursos que a escola disponibilizava. A aula situava a sala como um espaço privado dos professores – que reproduziam a concepção de educação que entendiam por adequada e/ou mais cômoda, ou ainda a que eles davam conta de fazer.

A Escola Plural propôs diretrizes pedagógicas para todas as escolas do Município de Belo Horizonte, traduzidas como eixos norteadores<sup>90</sup> da educação. Nossos atores tinham conhecimento desses princípios, a escola administrativamente se organizava seguindo as orientações do Projeto Escola Plural. Entretanto, colocar essas orientações em prática parecia não ser nada fácil. Os professores se sentiam incomodados com essas alterações e com muitas dificuldades para promoverem mudanças nos modelos de aulas que desenvolviam. Nesse sentido, a aula professoral permanecia em uso no interior das salas: os professores sempre transmitindo, sempre falando e esperando que, apesar disso, os alunos estivessem sempre prontos a ouvi-los e a responder-lhes de acordo com o previsto.

Em outras palavras: o município implantou um projeto, esperando a adesão dos profissionais, mas o que vimos foram as microrresistências acontecerem dia após dia no micro-universo da sala de aula com uma parcial estagnação dos professores diante do novo, das transformações educacionais.

A sala de aula podia ou não ser um espaço de interação. Para uns/umas professores/as, ao entrar porta adentro, era hora de começar a educar, dialogar com os alunos, ouvi-los, hora de parar para conhecê-los. Para outros/as, era hora de professorar, professar, ditar, repetir, proferir... era hora de lecionar. Uma professora revelou-nos, em entrevista, ser professora na escola pesquisada e educadora em outra. Veja como ela se justifica:

---

<sup>90</sup> Ibidem p.22

"Lá<sup>91</sup> eu não sou professora, lá eu sou educadora, lá eu estou muito mais, há uma diferença muito grande, quando você é professor, você está ainda muito preocupada em trabalhar a escola, trabalhar a educação dentro da instituição *Escola*, então você está fechado entre os muros da instituição escola, você tem uma preocupação com o conteúdo, você tem uma preocupação com a estrutura escolar que você tem que seguir, que você tem que acompanhar que você tem que cumprir que você tem que programar, que você tem que fazer plano de aula né, que você tem que avaliar, eu acho que quando você é educadora você está mais preocupado com o que está além dos muros da escola. Além dos muros, então, por exemplo, às vezes eu me sinto ridícula quando eu entro na sala de aula lá do morro para dar aula de história. Sabe aquela coisa do princípio da comunicação que tem aquele que fala e aquele que recebe, né, senão não há comunicação, porque eu falo mas não estou sendo recebida. Nós como educadores, que temos essa percepção da sociedade. A gente tem esse dever, de estar criando novas possibilidades... O que eu gostaria de levar para lá são oficinas de reciclagem, entendeu, um movimento mais ligado à cultura deles, o *hip hop*, uma capoeira, o *Rap*, tem alunos que escrevem, tem alunos que cantam, tem alunos que dançam maravilhosamente bem. Tem alunos que tem a maior desenvoltura para o teatro, então isso é criar novas possibilidades, então essa é, por exemplo, uma escola lá totalmente diferente, então assim. Mas como eu me dedico, aqui e aos projetos que eu tenho para aquela escola, lá? .

(Depoimento da Professora Rosa, em 24 de outubro 2002)

Essa fala nos revela, além das angústias e contradições, as ambigüidades e as incertezas que os/as professores/as vivenciam no ato de educar ou professorar. Nesse depoimento, a entrevistada se intitula professora, dando a esse termo um significado restrito – significado esse que se refere ao trabalho realizado no *locus* da nossa pesquisa. Ser professor/a para ela é se limitar a trabalhar só dentro da instituição *Escola*, estar gradeada, entre os muros da instituição, só se preocupar com o conteúdo, a estrutura escolar que deve ser seguida, e acompanhar o que deve ser cumprido, o que está programado: fazer plano de aula e avaliar. Por outro lado, diz que em outra escola da Rede Municipal se sente educadora. Educadora, seria um termo mais amplo para definir a sua docência: tenta se adequar à realidade dos alunos – alunos do morro que sentem na pele o que é a exclusão social – possibilitando uma leitura de suas histórias de vida repleta de significados. Sugere que utilizar linguagens/expressões são possibilidades

---

<sup>91</sup> Referindo-se a seu ofício em outra Escola Municipal

pedagógicas importantes para desenvolver os conhecimentos dos alunos. Com esse depoimento e com os outros por nós registrados, vamos percebendo que as posturas dos/as professores/as parecem marcar as relações que se estabelecem na sala de aula e os tipos de registros que vão constituindo para desenvolvimento dos conhecimentos.

O tipo de registro que os professores consideram, que fazem acontecer e organizam, vai depender da concepção de educação que eles acreditam, mesmo que diretrizes pedagógicas de âmbito Federal (Plano Curricular Nacional), Municipal (Projeto Escola Plural) apontem para caminhos diversos, com possibilidades mais amplas e diferenciados.

Pensando nessa realidade, nesse capítulo, analisamos como os/as professores/as desenvolveram o processo de registro na sala de aula – o que se registra, como se registra, para que se registra – destacando como os alunos reagiam, quais as dimensões da formação humana foram adquiridas, e que sentidos e significados são estabelecidos por esses atores diante do desafio de registrar. Estruturamos esse capítulo mostrando cenas de diferentes aulas. Por intermédio do nosso próprio registro com transcrições do diário de campo, destacando os registros dos atores que iam se definindo nesses espaços.

### 3.1 Cena 03/01 – 4 J: uma turma difícil<sup>92</sup>

Entramos na sala da turma J, acompanhando a coordenadora pedagógica e o coordenador do turno. Eles iriam conversar com os alunos sobre um episódio ocorrido com a professora de biologia: os alunos se sentiram agredidos pela professora. Na conversa os alunos foram desabafando.. Uma aluna falou que a professora de biologia agrediu um aluno que disse não ter realizado o exercício. A coordenadora apresentou a versão da professora de biologia, que também reclamou da falta de compromisso dos alunos em relação à matéria. O coordenador do turno, disse que os alunos precisam conversar com a professora e aparar as arestas. - “Vocês devem sentar e se colocar para os professores”. Segundo outra aluna, a professora não admite conversa e os alunos não estão acostumados a fazer silêncio. *"A\_gente quer estudar, mas a maioria dos alunos não quer estudar: jogam avião, buchinhas, conversam, andam..."*

A coordenador toma a palavra e diz: “Na avaliação de vocês, a maioria não quer nada”. Ninguém respeita ninguém. Ninguém se dá ao respeito”

---

<sup>92</sup> Representação dos atores

Já o coordenador sustenta que “cada um tem que saber o que quer... deve ter uma postura mais madura”.

Outra aluna vence o silêncio e argumenta: “na última aula a professora de química falou a mesma coisa, muitas vezes”

Depois de outras avaliações, os alunos deram sugestões para resolver o problema: “Mande *os alunos que não querem estudar para fora de sala de aula*”

A coordenadora exclamou:- “*Mas, tomar uma atitude dessa no 3º ano do ensino médio é terrível!*”.

Outras sugestões foram sendo destacadas: fazer reunião com todos os professores e ainda com os alunos da 4J;

A coordenadora, de posse da fala, afirmou: Vocês precisam mudar a postura.

Um aluno indo ao encontro dessa proposição esclarece: “Já sabemos quem faz ou não bagunça, não adianta mais” Já está tarde demais para consertar”.

Por outro lado, os alunos reclamaram do método de ensino: “*os professores só sabem passar matéria no quadro*”. Na seqüência dessa queixa e ao mesmo tempo mostrando um outro lado dessa discussão, começaram a elogiar o professor de física: “*Ele nos ouve contar piada e dá uma aula diferente que nós entendemos. O que adianta dar um tanto de matéria se a gente não entende*”.

Num contraponto, um aluno levanta outra questão:

“*Nem todo professor consegue contar piada, a professora de português é um exemplo*”.

A coordenadora finalizou a reunião com as seguintes palavras: “O ensino está ruim? Acho que não. Temos professores muito bons e os alunos não querem nada”. *O que vocês vão fazer para melhorar suas atitudes?* Sugeriu que alunos ficassem sozinhos para que fizessem suas propostas e conversarem sério com os alunos que não queriam saber de nada

Continuamos nossa discussão com a transcrição completa dessa observação por entender que ela revela vários problemas observados por nós na sala de aula. Fomos percebendo, ao longo das observações, que essa afirmação dos alunos continha muita verdade: “os professores só sabem passar matéria no quadro”. Das mais de 40 aulas observadas, contatamos que o modelo de aula desenvolvido pelos professores ainda era muito carregado do modelo transmissivo, da aula expositiva, de interlocuções pouco dialógicas. Nesse sentido, os registros escolares advindos dessa prática eram os tradicionalmente encontrados em todos os estabelecimentos escolares ao longo da história. Em outros excertos de nosso diário de campo, dos registros iconográficos produzidos por nós e/ou pelos atores, abaixo relacionado e outros presentes nos anexos,

destacamos os registros dessas práticas, dando relevância a algumas falas, expressões etc. Articulando uma cena a outra vamos confirmando a avaliação dos dados que paulatinamente designamos.

### 3.2 Cena 03/02 A professora disse que teria que mudar de estratégia – correr com a matéria.

Os alunos da 4 I estavam todos de nariz pintado.

A professora disse que teria que mudar de estratégia – correr com a matéria.

Em seguida, apresentou um “Estudo dirigido” sobre o realismo e pediu que os alunos fizessem a atividade em dupla.

Num primeiro momento, os alunos estavam muitos exaltados. Depois, aos poucos, começaram a trabalhar com um pouco mais de calma.

Havia formação individual e em grupos: duplas, quartetos, ou mais.

Os alunos mais conversavam do que estudavam: cantavam músicas, passavam baton no nariz, liam um outro papel (não sei se piada ou música?).

Às 09:30h a professora fez a chamada: Carlos – “veio não!”, Leandro, Diego – “veio não!”.

A coordenadora pedagógica entrou para entregar os bilhetes. Um aluno se ofereceu para entregá-los

A chamada continua. Ludimila; Marcus Vinícius – “presente”; Marina – “presente”; Mateus – “eu!”. “Professora, a coordenadora está aqui, por que você pulou...”

A conversa continua e os alunos parecem não estar envolvidos com atividades.

Uma dupla sentada próximo à professora fazia a atividade. Fizemos fotos no início da atividade, durante e no final.

A professora deixou um livro para ser lido extra-classe – “Vidas Secas”.

Ela chegou perto de mim para conversar comigo e saber se não iria ao Mazarello (Escola da Rede Municipal onde a professora faz outra jornada de trabalho)

Dissemos que já tínhamos ido lá e que não tínhamos previsão de retorno.

Conversamos ainda sobre família, filhos, em especialização profissional. Disse-nos que fará pós-graduação, agora, depois de criar quatro filhos e trabalhar dois horários.

A professora passou a aula inteira sem comentar o exercício, deixando os alunos se virarem.

Alunos próximos a nós só queriam saber de tocar e cantar pagode.

Os alunos estudavam e cantavam ao mesmo tempo. Passavam bilhetinhos entre si (o grupo próximo). Dos sete alunos do grupo próximo a nós, quatro estavam mais envolvidos na atividade.

O grupo da frente se envolvia na atividade e trocava informações.

A atividade será entregue à professora na próxima aula para que ela encerre o bimestre.



Figura 26 - Turma 41 de nariz pintado no corredor, antes da aula.

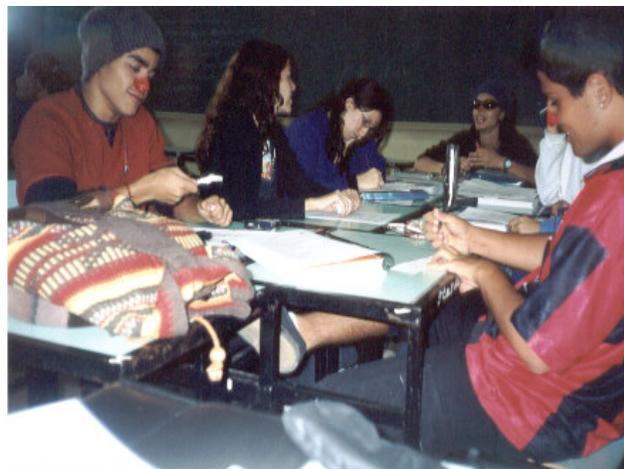


Figura 27

Figura 28

Figuras 27 e 28 – Mostram os alunos da turma 41 em trabalho de grupo (aula de português). Estavam todos eles de nariz pintado de vermelho (nariz de palhaço), numa atitude de total irreverência – uma forma criada por eles em comemoração à finalização do Ensino Médio.

Essa cena vem reforçar o desabafo dos alunos para com as atitudes dos professores que só sabem passar matéria no quadro (cena 03/01), com a justificativa de que têm que correr com matéria (cena 03/02). É muito interessante observarmos a afirmação dessa professora, num dia em que os alunos estavam todos de nariz pintados (Figuras 26, 27 e 28). Essa imagem, expressão dos jovens, naquele dia não significou nada – nem um comentário, nem uma piada, nem uma brincadeira – os alunos estavam ali e se manifestavam com seus corpos modificados por um motivo especial, e a professora não se mobilizava para saber sobre as representações de estilo que os jovens traziam para a sala de aula<sup>93</sup>. Não provocou nem um breve debate, pois a aula deveria seguir e correr com a matéria. As reações dos sujeitos não podiam ser diferentes – conversas, inquietações, exaltação, total desinteresse. O registro do conteúdo da aula estava apontado para a construção de um estudo dirigido, mas que não recebeu tratamento adequado no decorrer da aula. Vimos uma inadequação de registro colocado para o aluno, sem que houvesse análise, reflexão. Diante dessa cena, refletimos: *o excesso de papéis que o professor entrega para os alunos o liberta da culpa do não aprendizado dos mesmos?* Essa questão pode ser traduzida na seguinte fórmula: o professor dá muito *xerox*, o aluno não dá conta de entendê-lo e/ou despreza a atividade e o professor não se importa se a matéria teve significado, se foi aprendida, pois tem que adiantar o conteúdo... Essa era uma fórmula que fomos constatando e vendo repetir em diferentes disciplinas. Essa professora parece acreditar fielmente, que sendo ligeira com a matéria, cumprindo o programa do livro didático estaria instrumentalizando os alunos.

Segundo Santomé (1998), os livros-texto representam um controle curricular que serviriam como fonte de informação de determinado conhecimento. Representariam a visão oficial, uma vez que precisam da aprovação do Ministério ou conselhos estaduais, constituem

---

<sup>93</sup> É importante destacar que esses alunos, sempre apareciam na escola caracterizados: vestidos de criança, brega. Eles estavam se formando (concluindo o ensino médio) e essa era uma forma descontraída de irem se despedindo da escola. Muitos professores sequer dialogavam com essa forma de expressão dos alunos.

importante meio para reproduzir o capital cultural de determinadas esferas do poder, significando ainda riqueza econômica para os mesmos. É também controle e censura, uma vez que contribuem para reforçar políticas conservadoras e imobilistas, pois é arriscado apoiar inovações que podem não dar lucros. Os livros-texto acabam por representar uma opção política que reproduz valores de um grupo social que controla o poder (livros sexista, classistas, racistas, urbanista, militaristas, religiosos). “Este tipo de manuais escolares difundem as grandes concepções ideológicas e políticas dominantes como poderemos constatar quotidianamente se os revisarmos”(SANTOMÉ, 1998, p.153). Ficamos pensando: será que essa professora tinha consciência que veiculava o capital cultural dominante? Segundo o referido autor, há outros problemas e perigos na utilização e consumo do livro texto e destaca:

não possibilitam nem promovem experiências interdisciplinares e globalizadoras; não fomentam o contraste daquilo que se estuda com a realidade; não estimulam os trabalhos de pesquisa e a análise da crítica; não promovem modalidades mais cooperativas de trabalho na sala de aula; freiam a iniciativa dos estudantes, limitando sua curiosidade e obrigando-as a adotar estratégias de aprendizagem que só são válidas, na maioria das vezes, para poder ser aprovados nos testes; reduzem o ensino a uma atividade predominantemente verbal; corre-se o risco de equiparar a verbalização de algo com sua compreensão; fomenta-se a cultura da memorização e da repetição; não costumam ser respeitadas as experiências e conhecimento prévio de alunas e alunos, nem suas expectativas, nem sua forma e ritmo de aprendizagem (SANTOMÉ, 1998, p.171).

Podíamos dizer, depois dessas considerações que a concepção de educação da referida professora era altamente tecnicista, e numa primeira análise, pensar que ela seguia a risca o que propunha Nericí<sup>94</sup> ao falar da importância do planejamento e da didática.

Tornar o ensino mais eficiente; tornar o ensino mais controlado; evitar improvisação que tanto confunde o educando; proporcionar seqüência e progressividade nos trabalhos escolares[...] evitar perda de tempo com aspectos secundários das atividades escolares;

---

<sup>94</sup> NERICI, Imídio G. *Didática geral dinâmica*. São Paulo: Científica, 1973.

facilitar a distribuição dos conteúdos selecionados do ensino pelo tempo disponível; propor trabalho adequado ao tempo disponível... (NERICI *apud* MARTINS, 1998, p.29)

Entretanto, nem isso se pode afirmar. Ficava muito claro que essa professora desejava ficar livre da incumbência da aula. Diante dessa cena, questionamos: era possível denominar-se aula a *criação* dos nossos atores? Como implementar registros que revelassem a experiência e a capacidade intelectual dos alunos, se todo o material didático já estava pré-programando? Vejamos, então outra cena, com a mesma professora em outra sala.

### 3.3 Cena 03/03

“Quando a professora pega o estojo, pode saber!”.

- Professora, o que tem nesse estojo?
- Outro aluno respondeu, num tom de brincadeira: só caneta vermelha!”.



Figura 29



Figura 30

Figura 29 – Essa foto mostra a turma de trás passando batom (brilho) e brincando muito. Os alunos da frente, parcialmente envolvidos.

Figura 30 – Temos uma foto dos mesmos alunos em um outro ângulo. Percebemos que uma turma da frente conversava sobre músicas, revistas, novela... menos sobre o assunto da aula

A aula consistiu na correção de um texto *João Teodoro: Um homem de consciência*, de Monteiro Lobato. Ela começou a correção trabalhando o significado das palavras (pacato, rábula, restolho). Eram 11 questões sobre a atividade.

A professora ia perguntando individualmente aos alunos e verificava se as respostas estavam certas ou não. Entretanto, registrava a resposta no quadro de acordo com as respostas do livro didático.

Enquanto fazia a correção, chamava a atenção dos alunos dizendo que não ia mais falar para os alunos ficarem em silêncio e corrigirem o exercício.

Alguns alunos participaram acompanhando as correções, outros recortavam papéis, outros acompanhavam as correções completamente indiferentes à aula sem fazer nenhuma anotação...

A professora circulava pela sala para ver se os alunos estavam acompanhando a aula. Foi chamando a atenção dos “desatentos”. Quando ela reclamava da conversa formada em duplas e/ou trios de alunos, os alunos diziam à professora: “Separa elas/es, professora”.

Ao corrigir alguns cadernos, verificava quais alunos não tinham feito o exercício.

Numa outra abordagem aos alunos, apreendeu uma bolinha que fazia a diversão de um grupo de alunos. Os alunos sugeriram que a professora levasse a bolinha para seus netos. Ela respondeu que não tinha netos e, sim, filhos.

Continua a aula dizendo aos alunos que no próximo exercício avaliará a participação dos alunos dando pontos.

Advertiu aos alunos que a partir daquele momento só iria passar as resposta no quadro, já que eles não queriam saber de escutar. (Percebemos que era isso mesmo que a professora fazia: as respostas eram copiadas do livro didático, apesar de os alunos darem as respostas certas e de acordo com seu ponto de vista.)

Quando estava corrigindo a 7ª questão (das onze previstas), a professora disse que queria terminar rapidinho para fazer a chamada.

Na 8ª questão, a professora solicitou a aluna Késsia – que lia uma revista *shopping*, para que lesse sua resposta. (Como estávamos próximo à essa estudante, percebemos que havia feito toda a atividade, as respostas estavam corretas e ela era uma das alunas que sempre se dispunha à participação)

A aluna leu a resposta, mas ninguém ouviu, havia muita conversa. A professora fez outra advertência: “Vamos ter que fazer um mapeamento para acabar com a conversa nos grupinhos”.

Alunos que estavam nas últimas três filas estavam com um brilho (batom) na mão, passavam na boca, observavam, cheiravam e conversavam sobre o mesmo.

A professora sentou-se à mesa e pegou seu estojo e nesse momento um aluno disse: “Quando a professora pega o estojo, pode saber! Professora, o que tem nesse estojo? Outro aluno respondeu, num tom de brincadeira: só caneta vermelha!”.

A professora começou a chamada e advertiu: “Se eu errar, chamada ficará com erro”. E deu prosseguimento à chamada:

Marcela: Eu

Roger: Tô aqui Tatiana: Não veio...

Vimos nessa cena que a aula se desenvolve em função da correção de um texto xerocado *João Teodoro*: um homem de consciência e que pouco mobilizou os alunos para sua compreensão. Nesse sentido, os comportamentos dos alunos, tais como mostrados na cena 03/01 e 03/02 são de total rebeldia. A professora parecia não se importar muito com os alunos e, sim, em passar a resposta do livro didático para o quadro, para que os alunos copiassem. Obviamente, se a aula não interessava aos alunos, eles se dispersavam e a professora, na tentativa de manter a ordem, ameaçava com punições (observem-se as falas que foram sublinhadas na cena 03/03).

A postura da professora reforça a idéia de que é portadora de um saber letrado, socialmente válido, fonte de sabedoria e poder, na medida em que super valoriza o texto didático, ou lições de gramática em detrimento do discurso textual e do saber prático – saber adquirido pela experiência, no cotidiano da família, na relação com os amigos e para alguns no trabalho... Segundo Possenti (2001, p.7) a gramática só deveria ser usada para dar aula quando o professor tivesse esgotado diferentes modalidades do discurso textual em diferentes tempos e espaços históricos – “literatura grega, latina, européia, moderna, toda a literatura brasileira, portuguesa e latino-americana, além da literatura medieval.”

A relação da professora com os alunos era uma relação autoritária e pouco atrativa, configurando-se pela distância e a não interativa entre os mesmos. Por conseguinte, veremos que será essa também a relação que manterá com o registro que escolhe – um registro impessoal, pouco construtivo, insignificante, em que a cultura dos alunos e/ou diferentes culturas são negadas, são *vozes ausentes*.<sup>95</sup> Fomos percebendo que os alunos não suportavam a forma como os professores regiam às aulas. Estão eles na época das altas tecnologias, da cibernética, da pesquisa interativa, da educação à distância, de pensar e expressar por meio de múltiplas linguagens, numa *era pós-moderna*. Nesse contexto, os conflitos entre professores e alunos eram constantes.

Por outro lado, também nos perguntamos diante de nossas observações: por que os alunos não buscavam avaliar a aula da professora e mostrar a ela quem eles eram, que *língua* eles falavam, de que tipos de aulas gostavam, apontando, assim, que o jovem é inusitado, sensível,

---

<sup>95</sup> Santomé (1998) relaciona as seguintes culturas negadas/vozes ausentes no currículo: culturas infantis; etnias minoritárias ou sem poder; mundo feminino; sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; mundo rural e ribeirinho; as portadoras de deficiências físicas e/ou psíquicas; homens e mulheres da terceira idades; as vozes do Terceiro Mundo.

que gosta de *rock*, de *funk* de *hap* e que aula como a do estilo ministrado não movia seus conhecimentos.

Essas cenas e as demais apontam que esses professores *lavavam as mãos* para não resolverem um problema que a prática pedagógica lhes impunha. Arriscariamos em dizer ainda que esse problema era aguçado pela forma como os mesmos enxergavam a escola: como espaço privado de transmissão do conhecimento, ou seja, é o professor quem determina o que, para que, como e onde ensinar. Os alunos? São meros receptores do que os professores selecionam para lecionar.

#### 3.4 Cena 03/04 Trabalhos em grupo: quais as possibilidades de registro?



Figura 31



Figura 32

Figuras 31 e 32 – Como essas imagens vemos os alunos trabalhando em grupo na aula de geografia

Na cena 03/04, representada pelas figuras 31 a 32, vimos a professora desenvolver um trabalho de grupo para falar sobre a ALCA: a Amazônia internacionalizada... o Estado privatizado... formando um bloco econômico, no comando dos EUA. A professora pediu que os alunos fizessem uma síntese para apresentação. Apesar de o trabalho ter sido feito em grupo, não vimos nada de diferente nessa abordagem, uma vez que a forma de registrar anunciada pela professora permitia que os alunos copiassem as respostas dos textos xerocadas a fim de responderem às perguntas. Sugerimos a professora que desafiasse os alunos a registrar suas resposta por meio do uso de diferentes linguagens: uma síntese em forma de poesia, em forma de dança, em forma de painel, teatro, discurso escrito, artes plásticas...Entretanto, a professora pareceu não se sentir à vontade para realizar a atividade dessa forma, ou, quem sabe, se achava pouco preparada para enfrentar esse desafio<sup>96</sup>. Os alunos tentavam responder as questões propostas pela professora. Tudo parecia motivo de algazarra. Alguns estudantes se mostravam interessados, estavam sempre preocupados e discutindo o assunto. Entretanto, no mesmo momento em que estudavam, dispersavam-se e começavam a brincar. Como podemos ver nas figuras 33 a 34, vários blocos se formavam no final da aula: alunos sentados em cima da carteira, no quadro brincavam de jogo da velha, conversando assuntos variados, e grupos que ainda discutiam sobre as questões da aula. A cena era a de sempre: os alunos mais uma vez não se mostraram motivados com o assunto e pouco envolvidos com a tarefa.



Figura 33



Figura 34

---

<sup>96</sup> Diante dessa sugestão, a professora proferiu a seguinte pergunta: “posso fazer assim”? Percebemos que a professora não estava preparada para trabalhar seu conteúdo utilizando diversificadas maneiras: linguagem gestual, oral, escrita, plástica, matemática etc”.

Figura 33 – Alunos papeando: falavam da ficha de avaliação, se seriam aprovados dentre outros assuntos

Figura 34 – Ao fundo, a mesa se torna instrumento para uma cadência de samba

Percebemos nesses cenários, que a *fala professoral* era seguida em forma de *réplicas*: atenção na aula, anotações no caderno, perambular pela sala, conversar, jogar bucinhas, ver revistas (Capricho, *Shopping* dentre outras) fazer exercícios do cursinho que freqüentam, ir ao banheiro e/ou beber água toda hora, olhar para o horizonte, debruçar-se sobre a carteira, dormir, conversar sobre assuntos diversos em dupla, trio ou quarteto na sala, deitar no colo do colega, passar batom, ouvir *hatfone*, falar ao celular, fazer jogos em dupla, batucar, brigar... Segundo Fontana (2001, p.33)

as réplicas são-nos oferecidas em palavras e indicadas pelo silêncio, pelas expressões de indiferença, de incomodo, pelo farfalhar das pernas, pelos gestos de deixar a sala, cochilar, mexer com outros materiais, deixar vagarem os olhos, acompanhar com o menear da cabeça a fala do professor etc. As réplicas, em sua diversidade de formas, contam-nos como o texto está sendo acolhido e como nós mesmos estamos sendo aceitos ou não.

As réplicas expressadas pelos alunos mostram-nos o quão forçada era essa realidade, o quanto os registros da aula não colaboravam para despertar naqueles alunos réplicas de consentimento, de acolhida, de aceitação e que as relações do professor com o tempo e com os espaços escolares eram também determinantes da baixa produtividade intelectual em sala de aula.

Em relação à utilização de tempos e espaços, tínhamos mais ou menos as mesmas situações. A aula era quase sempre desenvolvida dentro da sala, poucos professores acompanhavam os alunos em atividades culturais e, mesmo quando havia envolvimento, pouca discussão se fazia na sala de aula, podendo considerá-las como um apêndice, uma ornamentação.

Vejamos algumas cenas/exemplos do que chamamos de apêndice e podem ser consultadas nos fragmentos do nosso diário de campo no APÊNDICE D. As cenas mostradas nele – alunos que vão ao boliche, que assistem a uma peça de teatro, que participam de passeatas promovidas pela UNE, que assistiam os jogos da copa/2002 – aconteciam em meio às sempre repetidas aulas. Pensamos que seria interessante e talvez pudessem ser trabalhadas pedagogicamente, inserida no contexto das aulas para uma devida análise e problematização. Ao nosso ver, a falta de diálogo com essas diferentes formas de linguagens manifestadas em espaços externos à sala de aula e não intermediadas pelos professores se deve, em parte, à relação que os professores mantêm com o tempo escolar. Uma relação pautada pela lógica seriada e pelo rígido eixo da transmissão de conteúdos, sendo *féis* a um programa a seguir. Essa postura esclarece que a concepção de ciclo de idade de formação (Dalben 2000; Soares 2002; Lima 2001) ainda não compunha as práticas desenvolvidas pelos professores na escola. Sendo assim, negava a própria relação com o conhecimento que a Proposta da Escola Plural solicita.

Em sala de aula, os professores demoravam cerca de 10 a 15 minutos para acalmar os alunos, 40 minutos para passar a matéria, cinco minutos para fazer a chamada. Nesse modelo, os alunos copiavam e conversavam, evidentemente, nada sobre o assunto da aula, mas sobre os times de futebol, a novela das oito horas... muitos cochichos entre si. O assunto da aula parecia, na maioria das vezes, não chamar a atenção dos alunos. Às vezes, passava-se 40 minutos copiando a matéria do quadro sem nada discutir sobre o assunto. Haveria algum aprendizado nessa relação? Que conhecimentos estariam sendo produzidos nesses registros?

Em outras cenas vistas, mas não destacadas por nós, percebemos a mesma rotina das aulas já apontadas acima: os professores transcrevendo matérias no quadro, copiadas de livros didáticos –, leitura e interpretação de textos em inglês, aulas de regência verbal, feudalismo, o início do capitalismo no mundo, a Revolução Francesa, a função do álcool, Lei de Ohm dentre outros... Esses assuntos não deixam de ser fundamentais para desenvolver um tema importante e/ou para provocar um debate entre os jovens. Entretanto, percebemos que a limitação desse tipo de aula estava em só cumprir as atividades previstas, sem as devidas conexões com a realidade sócio-cultural dos alunos.

Dewey (1959), ao falar das atitudes dos alunos e do excesso de conteúdos reproduzidos em sala de aula, comenta sobre a perda de curiosidade em relação ao conhecimento quando o processo de ensino não se organiza com base nos significados do mesmo pelos alunos,

acrescentado que

dos poucos resultados que decorrem desses métodos reconhecidamente “lógicos” nasce inevitavelmente uma reação: a falta de interesse pelo o estudo, hábitos de desatenção e adiamento, aversão positiva à aplicação intelectual, dependência de pura decoração e rotina mecânica, com o mínimo de compreensão, por parte do que está fazendo”(DEWEY,1959,p.89).

Continuando esse debate, o referido autor argumenta que o fato de os discentes não se perguntarem o significado do que se aprende, de as experiências educativas estarem distantes das realidades dos alunos, de não se despertar a curiosidade nos mesmos, os levaria à irresponsabilidade intelectual. Segundo ele, o que ocorre é uma grande quantidade de assuntos desconexos sem que haja o devido tempo para que se atribuam sentidos e significados ao objeto de conhecimento estudado. Diante desse problema, aconselha aos professores: “menos matéria e, menos fatos e mais responsabilidade em pensar detidamente no material de tais e tais matérias e fatos, a fim de compreender o que está neles abrangido, daria melhores resultados” (DEWEY,1959, p.41). Os registros dessas aulas tinham uma lógica uníssona: copiar do quadro, fazer questões sobre temas desenvolvido no caderno ou em folhas xerocadas. Percebíamos que as aulas se desenvolviam dentro da lógica da reprodução dos conteúdos já produzidos socialmente, com pouco e/ou nenhuma articulação com as culturas dos alunos e que, para nós, colocava em xeque a proposta de educação defendida por uma das correntes da pedagogia: a crítico-social dos conteúdos

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI<sup>97</sup> apud MARTINS, 1998, p. 40)

---

<sup>97</sup>SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. In: ANDE, *Revista da Associação Nacional de Educação* n.7. São Paulo, 1984, pp. 9-13.

Libâneo (1985, p.127) diz que:

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado, e os meios de ensino enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão-assimilação ativa dos conhecimentos.

Os autores acima citados acreditavam que o trio objetivos/conteúdos/métodos asseguraria o encontro formativo entre alunos e as matérias escolares como um fator decisivo da aprendizagem. Assim sendo, à classe trabalhadora estaria prometida uma nova situação – a superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade. Os professores em sala de aula pareciam acreditar que eram capazes de instruir, transmitir e esperar que os alunos assimilassem o conhecimento, tal como pensam esses autores.

Podemos dizer que alguns problemas enfrentados por esses professores inspiram análise, reflexão e tomada de atitudes. Do lado dos professores, há uma queixa permanente de que os alunos estão agitados, desinteressados, indisciplinados, agressivos e/ou apáticos. Para esse grupo de alunos, a figura do professor parece representar pouco. O resultado é o caos na sala de aula. Como resposta a essa situação, o professor também se mostra confuso, inseguro, revoltado, descrente, insatisfeito, oprimido, às vezes, deprimido. Alguns se retraem e deixam a situação correr conforme a maré. Tal atitude acaba por produzir mais fracassos pois vem acompanhada de atividades pedagógicas empobrecidas, com recursos didáticos distante da realidade e, às vezes, repletos de violência simbólica que dificulta o despertar do desejo pelo conhecimento nos alunos e a construção de possibilidades educativas.

3.5 A gente não está tendo sucesso como professor ... Ficamos no sistema antigo, aí você não dialoga com o seu aluno.

Todas essas cenas que trazemos para nossa análise mostram que a forma como os professores se relacionam com o conhecimento e com os registros escolares acabam por impedir

que os alunos tenham acesso a instrumentos e situações que os estimulem à reflexão sobre a própria experiência e a do grupo na sala da qual fazia parte. Pareceu-nos que os professores almejavam a mudança, mas não conseguiam efetivá-la na prática. Nas entrevistas com os professores, percebemos que essa era uma questão que angustiava a todos. Eles sabiam que não estavam atendendo as necessidades dos alunos, queriam mudar, mas sentiam dificuldades em fazê-lo, situando alguns motivos: falta de formação continuada e em serviço, falta de tempo para estudo, materialidade, insatisfação na profissão...Vejam o fragmento de entrevista com a professora Marieta em 23/10/2002.

"Nós estamos numa fase de transição, ela é muito difícil. Quem estava no sistema antigo, conhece o sistema, as benesses do sistema e... isso que está entrando que.. você perde poder também. E a relação aluno-professor foi uma relação do poder do professor em relação ao aluno. Então nós estamos nesse processo de transição.... A escola é outra, os jovens são outros. Nós não podemos estar reproduzindo uma realidade que não existe mais. Então eu acho que é muito difícil esse momento de transição. E é por isso que a gente, não está tendo sucesso como professor. Eu acho isso de coração. A gente não está tendo sucesso como professor, por a gente estar num outro mundo, muito diferente desse. Então a transição na escola representa, transição na sociedade. A escola é um microcosmo, então a gente reproduz aqui, o que está acontecendo lá fora. Os debates, os conflitos, as mudanças, as incertezas [...] esse medo do novo...o medo do Lula é o medo do novo. A gente tem medo do novo. Ficamos no sistema antigo, ai você não dialoga com o seu aluno. Em compensação, ele não sabe dialogar com a gente no nosso sistema. Ele está preso a uma nova realidade, no mundo, na era do conhecimento e aí há um paradoxo muito grande, por que essa é *era do conhecimento*(..) (...) O aluno então, ele está perdido e nós estamos também, por que não conseguimos chegar ao coração deles, estamos chegando ao cérebro".

Essa professora ressalta que vivemos um tempo diferente e que a necessidade de novas pedagogias é premente, sugere a idéia de a escola enxergar os professores e alunos como sujeitos do processo e comenta com muita propriedade a dificuldade dessa mudança.

Seu depoimento nos faz reafirmar que é preciso estabelecer uma proximidade com os alunos, por meio de uma verdadeira relação professor/aluno, de intimidade e de identificação. É preciso que se construam com os alunos interações e, segundo Maturana (1998), essas devem ser suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, de aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações. Em consequência disso, podemos esperar que relações de respeito entre alunos e educadores sejam construídas. Respeito esse, que se manifesta por meio de aulas melhor preparadas, que dialoguem com a realidade e a imaginação dos alunos e pelo tratamento acolhedor, afetivo e dinâmico das mesmas.

Por outro lado, a professora traz questões que expõem suas angústias. A identidade do professor está sendo colocada em xeque: ele está perdendo o poder, não mais consegue dialogar com as vozes juvenis. Enfim, o professor parece estar desconnectado de si mesmo. Segundo a professora, vivemos a *era do conhecimento*, mas não conseguimos chegar ao coração do jovem. Que paradoxo!

Indo ao encontro das indagações dessa professora, trazemos outras questões: a escola tem sido um cenário propício para que professores e alunos consigam fazer a conexão entre o processo e produto do ato de pensar? Por outro lado, como ser professor em um tempo pós-moderno? “Tempo de descoberta, de inovações, de privilégio... mas também de retrocesso, estagnação, indiferença, desconfiança, um tempo neoliberal” (SILVA, 1999, p.9).

Apoiamo-nos em Arroyo (2000, p. 171) e finalizamos essa sessão.

Certezas múltiplas protegem nossas tranqüilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano o nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem. Não constam em tratados de pedagogia, nem em regulamentos, nem nos frontispícios das escolas. São certezas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre. Não afloram. Tão inúmeras que não dá para contá-las nas pesquisas. São nossas certezas velhas seguranças. Com um termo mais na moda diríamos que essas certezas são a cultura escolar, a cultura profissional. São nossas crenças e nossos valores. Não se discutem, se praticam com fiel religiosidade.

No afã de “certezas não tão certas” (ARROYO, 2000, p.171), fomos vendo quão instigantes são as palavras de Maturana (1991), Dewey (1959), Silva (1999), Arroyo (2000) e da professora que aqui fizemos reproduzir – os professores seguem sua rotina e os seus registros

produzidos continuam flagrando-os nas suas incertezas diante da inovação pedagógica pretendida.

No conjunto das cenas destacadas neste capítulo, vimos que há muito desperdício da experiência. E a escola é um território de enfrentamentos e conflitos. Outra observação merece destaque: essa arena pedagógica oportuniza que diferentes experiências e reflexões sejam colocadas em xeque e debatidas. No tratamento que fizemos às entrevistas, vimos que os educadores (as) estão se sentindo *convidados* e moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre seu ofício, seu papel, seu trabalho e suas responsabilidades. A partir do confronto, da ambigüidade, da reflexão – entre o recusar e o aceitar, a resistência e a possibilidade – os professores vão criando, do jeito que podem e entendem, uma escola possível.

#### **4 QUANDO E COMO REGISTRAR –AS FICHAS DE AVALIAÇÃO, AS PROVAS E O CONSELHO DE CLASSE – O LUGAR DA ORDEM E DO PODER**

Segundo Ferreira, registro e o ato ou efeito de registrar teria as seguintes definições:

1. *Ato ou efeito de registrar, demarcação, assinaladamente, rol, relação, ficha individual para determinada finalidade, prontuários;*
2. *Inscrever (se), lançar (se) por escrito em livro próprio, registrar um depoimento; registrar em um caderno os acontecimentos diários; (marcar com regularidade as observações meteorológicas o trabalho de uma máquina etc); tomar nota;*
3. *Instituição, repartição ou cartório onde se faz a inscrição, ou a transcrição, de atos, fatos, títulos e documentos, para dar-lhes autenticidade e força de prevalecer contra terceiros.*
4. *Livro especial onde se registram certas ocorrências públicas ou particulares.*
5. *Indicação em gráfico escala, etc., feita por aparelho apropriado, da marcha de certas máquinas, da gradação de instrumentos de precisão, etc.*
6. *Relógio (FERREIRA., 1986, p.1.475)*

Por essas definições, podemos perceber que o ato de registrar tem a ver com algo que se documenta por escrito ou números, escalas, medidas e situações que se quer ver marcadas, não esquecidas, documentadas. Podemos ver ainda que o ato ou efeito de registrar pode estar ligado a instrumentos que registrarão o tempo: tempo de passagem de um fluido, tempo dos ponteiros do relógio, rituais humanos dentre outras possibilidades.

O registro na escola assumiu algumas dessas marcas: esteve por alguns períodos históricos atrelado à medida: a nota escolar era o instrumento adequado para medir o quanto o aluno havia adquirido de conhecimento. Essa, por sua vez, estava também atrelada a tempos predeterminados: bimestre (tempo provável para aplicação de provas) e anual (tempo final para o aluno provar o saber e o professor finalmente registrar o produto do conhecimento supostamente adquirido).

O programa Escola Plural fez alterações nessa forma de avaliar/registrar o processo de ensino e durante seu percurso de implantação (1994 a 1997)<sup>98</sup>, e, nos anos subseqüentes, vimos uma grande parte das Escolas da RME/BH em seus níveis e modalidades de ensino, procurarem rever seus critérios de avaliação e buscarem elaborar novas formas de registros, tentando

---

<sup>98</sup> A implantação começa no ensino básico em 1994, (1º e 2º ciclos de idade de formação) estendendo-se, em 1995 e 1996, ao 3º ciclo e, em 1997, ao ensino médio (ciclo da juventude)

participar da construção de uma nova prática educativa.<sup>99</sup>

Em tempos de renovação pedagógica, vamos percebendo a avaliação e o registro assumirem lugar de relevância uma vez que, supostamente, é na avaliação/registo que o professor acaba por formatar a concepção de educação que acredita e vivencia na prática pedagógica<sup>100</sup>.

Observando os pressupostos avaliativos do Programa Escola Plural, trabalhamos com a hipótese de que as formas de registros planejados pelo professor nos permitiriam perceber sua concepção de ensino-aprendizagem determinando seu processo e produto. Verificando, ainda se essa nova concepção de avaliação – formativa – colaboraria para que, os sujeitos que vivenciando esse processo, conseguissem expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e a tomada de consciência crítica dos modos de agir que utilizam frente às tarefas que lhes são propostas na escola – avaliação e registro como uma atividade reflexiva.

Para orientar o trabalho das escolas, foi apresentado pela SMED como modelo de síntese um roteiro para levantamento dos dados sobre a História da Classe e uma Ficha do Aluno para ser utilizada no momento de síntese da turma - cuja finalidade é apontar as realizações dos alunos e definir a evolução de sua aprendizagem no ciclo de formação, tendo como princípio uma outra noção de tempo escolar.

Neste capítulo, vamos mostrar como os professores do ensino médio, na escola pesquisada, vivenciaram o momento de transição – do registro avaliativo em formas de notas ao registro em uma ficha de avaliação elaborada pela escola.

Da confecção da ficha à sua utilização prática vimos uma distância pedagógica importante: os princípios orientadores de processo de elaboração de uma ficha situavam-se na idéia de que, ao confeccionar/elaborar a ficha, o aluno estaria incluído no processo ensino-aprendizado. Para tanto, deveria ser percebido em sua totalidade, não estereotipá-lo e buscar intervenções pedagógicas alternativas para casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas discussões seriam feitas nos conselhos de classe – lugar legitimado para a reflexão sobre a vida escolar do aluno, mas também nos debates e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Ou seja, os professores avaliam os alunos ao mesmo tempo em que têm que rever suas ações, ou seja, é a reflexão sobre a ação (SHÖN, 1992).

---

<sup>99</sup> A pesquisa do GAME (2000) também reflete alguns desses aspectos.

<sup>100</sup> Dalben (1992/1998/2000) se tornou referência importante para essa discussão teórica.

Entretanto, nas duas versões das fichas que vimos serem construídas, analisamos que a teoria que legitimava tal construção era vivenciada com dificuldades na prática. Ao registrar na ficha a condição do aluno e no debate sobre o mesmo no conselho de classe, a concepção classificatória de avaliação sobrepunha-se à formativa, apontando conseqüentemente, um registro/avaliação enviesado sobre o conhecimento do aluno. Assim, acabavam por definir regras a serem seguidas, atreladas ao tipo de comportamento valorizado e esperado dos alunos/as e professores/as na escola. Ou seja, a ficha era pensada para produzir processos de reflexão amplos do ensino/aprendizagem para os alunos e professores no conselho. Entretanto, na prática, produzia resultados restritos, em relação a todas as possibilidades apontadas pelos alunos durante o ano letivo e que destacaremos no cenário 2. Os relatórios dos alunos enviados aos pais seguiam a mesma lógica concebida para preenchimento das fichas e do debate presente no conselho de classe.

Podemos dizer que a Escola pesquisada manteve o discurso de avaliar/registrar seguindo os pressupostos norteadores da avaliação na Escola Plural. Entretanto, na prática vimos reproduzir critérios explícitos de uma forma de avaliar/registrar nada inovadoras e, sim, carregados de preconceitos, exclusão com muitos limites e poucas possibilidades, uma vez que nem nas fichas, relatórios e/ou conselhos conseguia-se pensar o jovem na sua totalidade, na sua forma de ver e agir no mundo, na amplitude das ações que aconteciam na escola e que extrapolavam os quatro cantos da sala de aula. Nesse sentido, mexer em tempos e espaços, trabalhar espaços alternativos e implementar diferentes registros, elaborar/reelaborar fichas de avaliação pouco influenciava os professores para que pudessem ampliar sua forma de enxergar o ensino e considerar os alunos como sujeitos de sua aprendizagens. Isso quer dizer que se tem uma previsão de alteração de tempo que, na realidade, não se modifica, pois as pessoas que o traduzem cotidianamente continuam a percebê-lo e utilizá-lo seguido a lógica seriada, linear, que acabam por enclausurá-los ao tempo rígido do relógio, dos calendários etc. Assim sendo, as diferentes ações previstas e vividas na escola, diferentes daquelas que não eram fruto dos conteúdos fragmentados a serem veiculados na sala de aula presentes tanto no cenário I como no cenário II<sup>2</sup>, não contaram como registros a serem avaliados e considerados como formadores para os sujeitos. Como resultado, essas não eram consideradas relevantes para incorporarem a ficha, os relatórios dos alunos e, conseqüentemente, serem debatidas no conselho de classe. Assim sendo, podemos dizer que os tempos gastos para preenchimento das fichas, dos relatórios

e a própria realização do conselho são tempos mortos. Segundo Bosi (2003, p. 24) “tempos mortos são os tempos vazios das filas dos bancos, das burocracias, dos preenchimentos de formulários... tais recursos sem significação biográfica são cada vez mais invasivos”.

O registro escolar – registro burocrático –, ocupando um cenário fenecido, pouco biográfico, não consegue fazer refletir as construções dos jovens pesquisados – artefatos simbólicos/significativos, presentes na forma como lidam com o conhecimento.

#### 4.1 Fichas de avaliação: o processo vivido na Escola

O preenchimento das fichas de avaliação constitui uma das formas mais comuns utilizada por professores/as e aluno/as, para registrar a vida escolar do/a aluno/a. O processo de substituição das notas, atribuído às provas ou trabalhos escolares, por fichas ganhou ênfase na Rede Municipal de Belo Horizonte com a implantação da Escola Plural. Recortamos algumas cenas em que acompanhamos a escola produzindo a ficha e implementando-a como forma de registro da vida escolar do aluno. Essas estão assim dispostas:

Cena 04/01 – O ritual do conselho

Cena 04/02 – A entrega da fichas

Cena 04/03 – A elaboração da ficha

Cena 04/04 – Mudando a ficha de avaliação

Cena 04/05 – Provas: entre o desperdício da experiência e possibilidades educativas

Cena 04/06 – Alunos e professores testam a ficha do aluno alterada

Vamos, durante a descrição das cenas, apontando nosso olhar sobre o processo pedagógico e buscando nos referenciais teóricos a mediação para nossa análise. As cenas iniciais remetem-nos ao conselho e à entrega da ficha ao aluno e aos pais. Essas são as representações máximas de uma etapa escolar que se esvaía. Na seqüência, mostramos o processo de implementação da ficha como instrumento de registro da vida escolar do aluno e, em meio a esse processo apresentado, destacamos uma outra cena: a aplicação de uma prova – instrumento ainda

muito requisitado para o controle do conhecimento. Essas cenas se interconectam, e por meio delas, pudemos representar as concepções e valores presentes no processo avaliativo que a escola conseguiu materializar. Finalmente, fazemos uma análise de forma a incorporar os aspectos pedagógicos colocados em questão para discussão neste capítulo.

#### 4.2 Cena 04/01 – O ritual do conselho

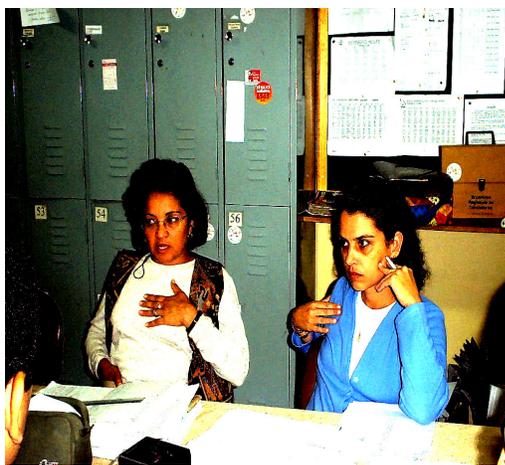


Figura 35



Figura 36

Figuras 35 e 36 mostram as expressões dos professores cumprindo o ritual do conselho: mãos no peito, olhares de descontentamento, alguns de contentamento e ainda expressões de desgosto diante dessa prática pedagógica: a emissão de um julgamento dados aos alunos nem sempre adequados.

O ritual do conselho começou: a coordenadora, em primeiro lugar pede aos professores que destaquem as turmas problemas que, por conseguinte, dava origem à seguinte listagem:

- 4A – Não tem problema de muita conversa.
- 4B – Sem problemas, estão conversando um pouco mais e não estão fazendo atividades. “Uma conversa que atrapalha”.
- 4E – Muita conversa, muita falta de interesse, bagunça. Reajuste total. Até o bom aluno fica prejudicado.
- 4F – Piorou. Estão se sentindo os donos do pedaço.
- 4I – Os professores disseram: turma boa, problema localizado em alguns alunos. Teimosia de alguns alunos.
- 4J – Rendimento baixo. Não querem saber de nada com a dureza. Alunos infreqüentes.

(Excerto de diário de campo do 14/06/2002)

Posteriormente, seguia a reunião falando os nome dos alunos problemas, que, às vezes, eram seguidos de exclamações pejorativas e que desclassificavam os alunos e ainda pequenas avaliações do processo em sala de aula. Vejamos outros exemplos:

### **Turma I:**

#### **Aluno/a A**

- Sem chance.
- Comigo nunca foi agressivo.
- É faltoso e quando aparece não faz atividade.
- Na conversa com os pais, os pais se mostraram com interesse e a conversa com o aluno no sentido de mostrar que não foi isso que os pais lhes ensinaram.
- Alexandre assumiu um compromisso de melhorar

#### **Aluno/a B**

- Quando vem, não dá problema.
- É para chamar os pais?
- Vem para a escola num clima de curtição.

#### **Aluno/a C**

- A diretora quer conversar com os pais e diz que vai sair até faísca.
- É um líder negativo.
- Para a família é o inverso do que a escola está falando.

#### **Aluno/a D**

- Tem problema de aprendizagem.
- Não faz atividade, tem dificuldades.
- Com a professora de matemática não tem problema.
- Com a professora de filosofia é fraca.

#### **Aluno/a E**

- Esse tem um problema sério. Vive com a avó que tem uma marcação serrada. Quer morar com o pai, e o pai não quer morar com ele. Ele é rejeitado no seio familiar.
- Aqui na escola tem problemas de relação.
- “Com esses problemas”, diz uma professora, “eu também não iria querer estudar”.
- Outra professora respondeu: “Ainda mais na Escola Plural”.
- Evitar o confronto com ele.

#### **Aluno/a F**

- É muito inteligente, os pais são professores.
- É muito infrequente.
- Chama a mãe? (pergunta a coordenadora com ironia).
- Tudo o que vocês falarem da filha, ela não vai acreditar. A mãe vai tentar mostrar que é sua postura (a do professor) que está errada.

#### **Aluna G**

- É pior que a aluno/a f, conversa o tempo todo. Muito agressiva com todas as suas posturas.

**Aluno/a h**

- Em Geografia, faz as atividades, nas outras disciplinas, não.

**Aluno/a I**

- Só Deus para ter piedade dela e de nós!

- Tem que chamar os pais.

**Aluno/a J**

- É um zero à esquerda.

- Uma cópia da aluna f.

**Aluno/a L**

- Oh! Coitado!

**Aluno/a M**

- Sabe muito geografia, porque faz cursinho.

- Falta muito.

**Turma N:**

“Meu problema com esta turma é que eles não fazem atividade”, diz a professora de biologia.

**Aluno/a O**

- Não tenho visto

- A diretora disse que iria chamá-la para conversar.

**Aluno/a P**

- É um menino!

- É para chamar os pais.

**Aluno/a Q**

-“Rolando Lero!”

- Pegajoso! Fica agarrando a gente. É para chamar a avó?

- Vamos conversar com ele, para que leve mais a sério.

**Aluno/a R**

- Caso perdido!

- Homão daquele, bonito...

- “Tem muita gente aqui que a gente colocou para chamar os pais. A filosofia da escola é conversar com o aluno primeiro. Dessa forma, muitos aqui não serão chamados, devido ao número excessivo”.  
(coordenadora)

**Aluno/a S**

- É uma mala!

- Não sabe nada. Ele perguntou por que  $3^2$  não é 6. Ele foi acelerado.

- Ele precisa de uma escola especial, tem problema de atividade.

- Só fala em religião.

**Aluno/a T**

- Sem compromisso.

- Em vez de fazer a atividade, fica fazendo joguinho em grupo.

- Chamar os pais?

**Aluno/a U**

- “Pegajoso” – Estava dando aula e ele ficava sentado no colo da menina. Repetia, repetia...

**Aluno/a W**

- Conversa, fica lá atrás na arquibancada (área *vip* – local onde os alunos se refugiam, se protegem da aula).

**Aluno/a V**

- Está superpreocupado com a ficha de avaliação, diz uma professora.
  - “De um mês para cá melhorou muito.”
  - Em julho, ele ficou mais assíduo.
  - Sérgio quer mandá-lo para a noite.
  - Está conversando muito.
  - Ele quer agora que a avaliação seja boa, no final do semestre.
- Aí ele disse: É por isso que a gente nunca melhora.  
Porque, quando a gente melhora, a avaliação (registro) continua apontando nossos problemas.

**Aluno/a X**

- A aluna foi rejeitada até o último grau
- Os alunos não ajudavam.
- Está faltando: será por causa da rejeição?
- Quem se sente rejeitado pode ter várias reações.
- Mas ela dormia (disse a professora de inglês)
- Tem complexo. Ninguém a aceita! É hora de chamar e conversar com ela.

**Aluno/a Z**

- (“Presente ausente”) Essa menina estava na oitava série, foi reprovada e por meio da interferência da Regional e da mãe foi admitida no 2º ano do 2º ciclo.
  - Segundo Sandra, essa menina parece não ter se adaptado a essa situação.
- (Excerto do diário de campo em 21 de junho 2002)

Nesse ritual, a coordenadora ia lendo os nomes, os professores listavam comportamentos que pareciam um consenso entre os professores e preenchiam a fichas de avaliação do aluno. Vimos que o caso do/a aluno/a Z parece ter chocado professores que suspiravam, ficaram indignados, mas... não levaram a conversa para frente. E assim sucede com todos os outros alunos. Preenchidas as fichas, os professores se preparam para outro ritual, veja a seguir.

#### 4.3 Cena 04/02: A entrega das fichas de avaliação

Hoje toda a escola parou para o ritual de entrega das fichas aos alunos com a presença dos pais. O processo se dava da seguinte forma: o professores e a coordenação ficaram em uma sala, no andar onde as turmas do 4º ciclo estudam e, sentados nas primeiras filas

e com as fichas sobre as carteiras, esperavam os alunos e os pais virem apanhar a ficha avaliativa. Assim que os pais recebiam assinavam uma lista comprovante do seu recebimento. Ao receberem as fichas e avaliarem, ocorria a seguinte reação: se o aluno tivesse tido 1 ou 2 (nos itens relacionados ao conhecimento) e ACI (itens relacionados a comportamento) os alunos e os pais não reclamavam e saíam com uma certa satisfação. Quando o registro era 3 e no comportamento apenas uma letra ou nenhuma, o aluno e os pais buscavam satisfações com os professores e/ou com a coordenadora. Por mais que os professores lembrassem aos alunos o motivo de tal avaliação, eles pareciam não concordar. Houve o caso do Guilherme (aluno do 3º ano do 4º ciclo) que reclamou com a professora de geografia a falta de um conceito para ele. Ela justificou que não tinha condições de avaliá-lo pois ele nunca participava das suas aulas. Nesse momento, ela virou para nós explicando que suas aulas, na turma do Guilherme, são nos primeiros horários e ele nunca chega a tempo.

Outro caso observado é da Danielle que ficou se queixando da avaliação da professora de inglês, também discordando dos resultados. Essa aluna ficou por quase duas horas discutindo com a professora que apontava suas justificativas e a aluna a contradizia. Pelo que pudemos perceber, a aluna faltou bastante, mas considerava sua justificativa suficiente para não receber tal avaliação.

Os professores de física, química não estavam presentes no conselho.

(Excerto do diário de campo em 28 de junho 2002)

É interessante observar esses cenários – o ritual do CC e a entrega da fichas. Vimos que eram momentos frios, impessoais, de alegria para uns, tristeza e revolta para outros. Na verdade, presenciava-se um desfile de folhas de ofício que eram marcadas por um julgamento, como vimos, pouco preciso e construtivo. O caso da Danielle é um exemplo disso e nos diz do antagonismo que esse processo pode produzir.

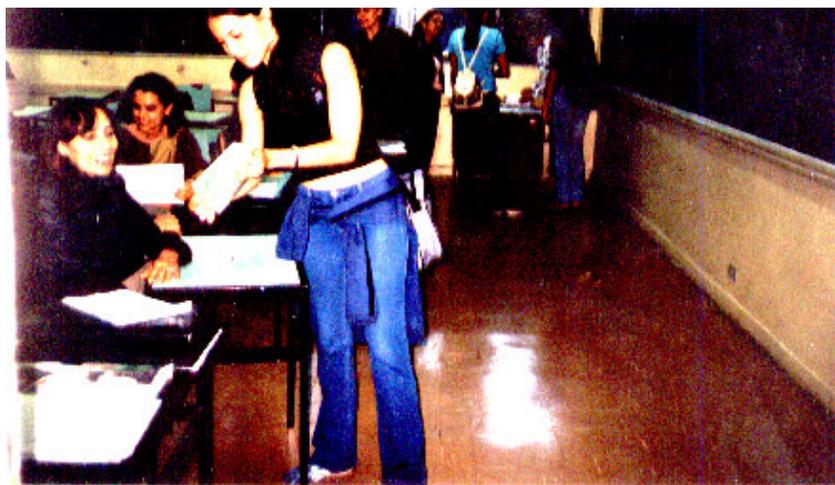


Figura 37 - Alunos e professores se vendo nas fotografias em meio ao ritual de entrega das fichas

O processo avaliativo, da forma como foi vivido por professores e alunos, se mostrou enfadonho, pouco significativo e tornou-se mais um peso do que uma necessidade de ordem pedagógica. Sendo assim, ficam os professores sem referenciais que pudessem nortear seus trabalhos junto aos alunos e, por outro lado, os alunos completamente confusos na escola, conscientes da dispersão em que se encontram seus professores.

Fomos acompanhando em nossas observações, por meio de cenas com as mostradas acima, que todo processo avaliativo da escola se concentrou em torno da ficha de avaliação elaborada pela direção e coordenação de escola, fruto de construções que a escola fez em anos anteriores. No sentido de entender as duas cenas por nós apresentadas, montamos um processo de descrição para descortinar outras cenas de forma que pudéssemos mostrar como os atores da Escola vão se constituindo como profissionais nesse processo. Começamos por apresentar como e por quem a ficha foi elaborada

#### 4.4 Cena 04/03 – A elaboração das fichas de avaliação

Observamos, logo no primeiro semestre, a Escola experimentando registrar a vida escolar do aluno em quatro fichas que se complementavam mutuamente. A idealização desse rol de fichas seguia as seguintes orientações:

1. ficha preenchida pelo professor - controle do professor, que seria preenchida pelos professores individualmente. Essas norteariam a confecção de uma 2ª ficha;
2. ficha de avaliação preenchida coletivamente no conselho de classe (ANEXO A);
3. ficha do aluno – controle do aluno – preenchido pelo aluno de acordo com avaliação do professor (ANEXO B);
4. ficha individual do aluno semestral. Teria efeito administrativo e cumulativo do desempenho do aluno no semestre (ANEXO C) que deveria ser arquivada na secretaria, com cópia para o aluno.

(Excerto do nosso diário de campo 14 de junho 2002)

Na seqüência, verificamos como foram destacados os aspectos pedagógicos nas fichas para a observação do desenvolvimento do aluno nos diferentes conhecimentos de que a escola faz mediação: a construção do conhecimento (CC) e atitudes (ACI), do aluno. Para melhor compreensão, destacamos esses itens (perfis pré-elaborados) que norteariam a avaliação dos estudantes.

### **CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: (C.C)**

1. Compreende o que se expressa, tem facilidade e fluência na escrita. Domina conteúdos conceituais e confere significado.
2. Interpreta textos e fatos, mas apresenta dificuldades na organização de idéias para a produção de textos e nas diversas modalidades de expressão. Domina conteúdos conceituais e apresenta dificuldade de conferir significado.
3. Compreende o que se expressa e a escrita é marcada por traços de oralidade. Compreende os conceitos intuitivamente e apresenta dificuldades de estabelecer relações.

### **ATTITUDES: (ACI)**

- A. Assiduidade
- C. Compromisso
- I. Interação com o grupo
- TI. Totalmente

Esses itens (perfis) relacionados na ficha de avaliação pelo professor, na prática, desorientou pais e alunos quando os mesmos se viam mal classificados na mesma. Reveja o recorte da cena 04/02, abaixo.

Assim que os pais recebiam, assinavam uma lista comprovante do seu recebimento. Ao receberem as fichas e avaliarem-na, ocorria a seguinte reação: se o aluno tivesse tido 1 ou 2 (nos itens relacionados ao conhecimento) e ACI (itens relacionados a comportamento), os alunos e os pais não reclamavam e saíam com uma certa satisfação. Quando o registro era 3 em (CC) e no comportamento apenas uma letra ou nenhuma (não encontrar letras, ou, encontrá-la registrada em letras minúsculas, significava que o aluno estava tendo um comportamento inadequado), o aluno e os pais buscavam satisfações com os professores e/ou com a coordenadora. Por mais que os professores lembrassem aos alunos o motivo de tal avaliação (exercício ou provas etc), eles pareciam não concordar.

Analisando o modelo da ficha preenchida coletivamente, no conselho (cena 04/01), apresentada no ANEXO A e as relações dos sujeitos com a mesma, destacamos alguns aspetos que julgamos relevantes:

Os itens que causaram a insatisfação desse pai e do aluno (recorte acima destacado da cena 04/02) foram por nós analisados da seguinte forma: dentro do quadro de aprendizagens (perfis) que os professores dispuseram na ficha para avaliar, percebemos que há uma certa ordem hierárquica, uma ordem de grandeza do perfil 1(um) para o 3(três). O aluno que se enquadrasse no item 1(um) estaria melhor colocado que o 2(dois) e o 3(três), respectivamente.

Percebemos que o professor, ao utilizar essa legenda categorizada, acabava por classificar os alunos em três grupos diferentes. Os que sabem tudo, os que sabem mais ou menos e os que apresentam muitas dificuldades. Ao alterar o processo de registro (substituindo as notas), mas continuar categorizando-os dessa forma, os professores acabam por novamente privilegiar determinados grupos de alunos em detrimento de outros. A cena do conselho é uma representação prática dessa idéia. Nesse sentido, o pedido de satisfação sobre o desenvolvimento do aluno na cena que recortamos para análise faz sentido: algo não estava bem com as aprendizagens desse aluno. O que teria acontecido? Perguntava o pai ao professor.

Vimos e destacamos em detalhes na cena do conselho (4/01) os professores emitindo seus juízos sobre os alunos, mantendo-se enclausurados em suas disciplinas. Nesse sentido, no conselho destacado, cada professor em suas respectivas disciplinas via o aluno de uma forma e diálogos com o mesmo não eram feitos (ou realizados precariamente) para que eles pudessem emitir também a sua opinião a respeito do processo avaliativo. Esse pode ser um dos motivos para o susto do pai e do aluno. A avaliação que deveria ter sido processual mais uma vez se configurou com uma expressão de produto pouco relevante para reflexão das aprendizagens dos alunos.

Vendo por esse prisma, percebíamos que o corpo docente diante desse processo tinha mudado a *roupa*, ou seja, substituído a nota pela ficha, para registrar o desempenho do aluno, no intuito de valorizar o processo da aprendizagem, mas a concepção avaliativa que vimos visualizamos praticada era eminentemente classificatória e propedêutica. Os professores

esperavam rendimentos escolares capazes de preparar os alunos para o vestibular. Isso acabava por gerar excessiva preocupação com os resultados e pouco cuidado com o processo, que, às vezes, se dá de forma lenta. Diante dessas questões, fomos percebendo que os professores não conseguiam romper o sistema quantitativo da nota, apesar de tentarem qualificar o processo. Nesse sentido, eles acabavam por usar os dois: alguns professores davam notas e/ou conceitos, outros preenchiam com sinais (+, -, ?). e depois transformavam nas *letras* previstas no formulário (CC) e (ACI). Alguns sussurravam enquanto preenchiam as fichas: *Que saudade das cadernetas! Saudade das notas!* Pelo que observamos, os professores, na verdade, não se sentiam íntimos desse diferente processo, mas para não entrar em conflito com o sistema interno da escola e com o previsto pela SMED, suportavam essa *nova* forma de avaliar.

Em relação às atitudes, os professores utilizam-se dos seguintes critérios para observação: se ocorre (A) assiduidade, (C) compromisso (I) Interação com o grupo (TI) totalmente infreqüente. Se o aluno receber letras maiúsculas (ACI) na ficha é por que *foi considerado suficiente em atitudes*, mas se receber letra minúsculas (aci) é por que *não está como o esperado*. É importante destacar aqui que novamente vimos a construção do conhecimento (CC) desconectados das atitudes.

Destarte, os professores desenvolveram seus conteúdos escolares e realizaram as avaliações dos alunos dando ênfase à abordagem curricular conteudista, anulando, às vezes, diferentes dimensões da formação humana. Nesse sentido, concordamos com Silva (1996), quando diz que currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeito. Assim sendo, a avaliação deveria permitir uma leitura ampla do desenvolvimento dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Esse parecia ser um caminho em construção nessa escola.

Na verdade, percebemos que os/as professores/as, assim como os pais e alunos, se mostraram no processo de implementação da ficha também desorientados em relação ao seu uso como instrumento de registro. A idéia inicial era que essa ficha fosse preenchida processualmente por professores e alunos e que esses registros deveriam apresentar lógicas entre si, como apontamos recorte acima. Segundo depoimento dos professores, isso não aconteceu no 1º semestre, e na prática, os professores não conseguiam efetivar a proposta, pois tinham dificuldades em incluir os alunos nesse processo e, a partir da ficha, refletir sobre as atividades

desenvolvidas. As cenas 04/01, 04/02 refletem as dificuldades dos atores diante dessa proposta pedagógica. Observemos outro excerto de nosso diário de campo, feito em uma reunião pedagógica, em que os professores conversavam sobre a avaliação:

- Alguém já tem avaliação pronta? Estou com dificuldade, a avaliação aqui é muito minuciosa.

- S disse que está com dificuldade de avaliar os alunos que não participam da aula.

- Nós não vamos fazer o conselho? A coordenadora disse que iria pegar as avaliações dos professores, passar para outra ficha (ficha do conselho) e depois para ficha semestral. Os professores revisariam casos especiais.

- Como vai ser a recuperação dos alunos?

A vice-diretora problematizou dizendo que os professores poderiam fazer uma reposição paralela, explicando como foi isso o ano passado, sugerindo que os alunos fizessem uma pequena monografia na escolha do tema de acordo com o interesse dos alunos ou grupos de estudos/monitoramento na sexta-feira ou ainda (cada sexta-feira uma área pensaria uma atividade alternativa)

(Excerto do diário de campo – 07 de junho 2002)

Em meio a essa discussão, vimos que, na verdade, os professores manifestavam incertezas, sensação de desordem e outras dificuldades diante de uma diferente proposta de registro. Observávamos que essas dificuldades tinham a ver com as que eles mesmos enfrentavam na sala de aula. Ter que repensar o processo avaliativo *mexia* também na forma de ensinar daqueles professores. Era preciso agora, pensar no aluno que não aprende e como ajudá-lo. No excerto, certificamos que propostas foram apontadas para auxiliar o aluno para novas aprendizagens, ou para *recuperação da aprendizagem*. Na prática vimos tentativas pedagógicas ricas serem experienciadas. Contudo, os professores ainda estavam muito presos naquele velho modelo de levar as atividades prontas, e isso acabava por confrontar com o que os professores se propunham a realizar. Nós, como observadora, levantávamos a seguinte questão: como construir em cima de *tudo amarradinho*? Onde ficam a escuta e a participação do aluno?

#### 4.5 Cena 04/04 Mudando as fichas de avaliação

O resultado de uma prática pedagógica pouco significativa para os alunos (destacados por nós nas cenas da terceira parte) rendeu uma lista de 89 alunos com problemas de aprendizagem, ou seja, 42% dos alunos matriculados no ensino médio. A direção da escola e alguns professores, não satisfeitos com esses resultados registrados nas fichas, explicitados no conselho e apresentados aos alunos e pais, buscaram, entre outras alternativas, interferir nesses resultados, mudando o formato da ficha que descrevemos nessa cena.

O segundo semestre começa com apresentação de *novo* formato da ficha de avaliação, reorganizado pela direção de escola e pela coordenadora pedagógica.

- 1) ficha de controle do professor (ANEXO D);
- 2) ficha do conselho;
- 3) ficha individual do aluno – semestral

Essas três fichas de controle pessoal do aluno, o controle do professor e a ficha semestral deveriam ser coerentes entre si. Segundo a vice-diretora, essa alteração tinha como objetivo transformar a ficha num instrumento que refletisse mais sobre os processos de desenvolvimento dos alunos, pois os alunos recebiam a ficha (como a apresentada no 1º semestre) e falavam: “ não concordo, não sou isso”.

O professor foi orientado para que destacasse cinco das atividades pedagógicas que fizesse em sala e/ou em projetos de trabalho, nos agrupamentos etc. A par disso, observasse os alunos tendo como referência os aspectos cognitivos e atitudinais transcritos na ficha.

Foi combinado também que, quando o aluno fosse avaliado para fins de registro pedagógicos/administrativos, o instrumento utilizado deveria conter no cabeçalho os itens da ficha de avaliação recebendo a marcação dos que o/a professor/a estaria avaliando na atividade.

Outro aspecto importante na reorganização dessa ficha era que o professor deveria escolher cinco atividades dadas em sala de aula (conteúdos, projetos, atividades culturais), enfim situações pedagógicas que julgasse importante registrar.  
(Excerto do diário de campo – 9 de agosto 2002)

Essa cena nos apresenta uma nova possibilidade de composição da ficha – ANEXO D, que foi alterada para dar visibilidades às diferentes linguagens que podem ser manifestadas por meio de atividades pedagógicas diversificadas. Percebemos que a direção da escola, ao propor essa alteração, tinha como intenção dinamizar o processo avaliativo, vivido no 1º semestre. Para nós, acompanhar esse processo, possibilitou-nos observar se, ao alterar a ficha, haveria também mudanças na prática pedagógica desses professores.

#### 4.6 Cena 04/05 Provas: entre o desperdício da experiência e a possibilidade

A prova continuou sendo utilizada pelos professores como um dos instrumentos utilizados pelos professores para observar as habilidades cognitivas e atitudinais previstas na nova ficha. Veja o exemplo de uma prova de matemática, no ANEXO E. Analisando essa prova, podemos fazer as seguintes questões: será que numa prova dessa natureza é possível identificar se aluno sabe organizar as idéias (elaborar), identificar (semelhanças e diferenças), expressar-se com clareza e coerência, interpretar os textos e, ainda, ter interesse, empenho e finalizar essa tarefa?(Conforme a legenda marcada pela professora o intuito de explicitar para os alunos os aspectos que estavam sendo avaliados na prova). Parece-nos que as instruções da legenda superam o previsto nessa prova de matemática. Nesse sentido, talvez o/a professor/a tivesse que reorganizar a sua maneira de compreender a matemática, contextualizá-la para que a mesma pudesse dialogar com a concepção que norteava a construção da ficha. Para mostrar mais detalhadamente o que estamos dizendo, selecionamos uma cena em que vimos uma professora aplicando uma prova de biologia. Nosso objetivo, em mostrar essa a cena 04/05, foi verificar se a referida professora conseguiria seguir as novas orientações previstas na legenda da ficha. Vejamos a cena.

A professora chegou com 12 minutos de atraso, justificando que o *xerox* não havia ficado pronto. Alguns alunos mostraram-se surpresos com essa previsão. A professora pediu que os alunos se separassem e que individualmente e sem consulta fizessem a prova. Assim, eles se organizaram e começaram a realizar a prova. Disse ainda que a próxima prova na sexta-feira será com consulta, pois será mais difícil.

A professora saiu para apanhar uma fita com a coordenadora e pediu que olhássemos a turma.

Os alunos aproveitaram a brecha e conversavam entre si, “trocavam conhecimentos” muito burburinho se ouvia... queriam cola... queriam ajuda dos colegas.

A professora chegou e os alunos ficaram mais discretos. A professora circulava pela sala para sondar o desempenho dos alunos. De repente, encontrou um caderno aberto debaixo da cadeira e o retirou da aluna que supostamente pudesse estar colando.

A professora disse-nos que os alunos podiam buscar cola que não iria adiantar. A prova era de raciocínio.

Os alunos sentados, pensativos, tentavam responder a prova. Parecia estar difícil...

Os alunos continuavam colando, conversando baixinho, olhando a prova do outro.

A professora explicou que a prova valia pelo todo e não por respostas isoladas. Que não era uma prova objetiva e, sim, aberta e ela queria se certificar dos conhecimentos que esses alunos haviam conseguido.

A professora se aproximou dos alunos que solicitavam e colaborava para raciocínio previsto nas atividades da prova. Em relação ao cochicho, chamou a atenção afirmando ser a prova individual e, por isso, deveriam fazê-la sozinhos.

Disse que já havia dado atividades em dupla, em grupo, mas que essa seria individual.

A professora disse que vem explicando incisivamente as questões da prova. O que é genótipo? O que é fenótipo? “Se vocês não souberem isso não conseguirão fazer a prova”.

A professora pediu que os alunos não usassem corretivos, pois o mesmo seria considerado como rasura. Pediu que colocassem entre parênteses a palavra errada – por exemplo: (~~genótipo~~) e na frente a palavra correta.

A lista de presença foi “rasurada” no sentido de brincadeira “Papai Noel”, “Vovó Mafalta”... A professora comentando sobre a brincadeira disse: “A lista é oficial e deve ser tratada como documento, não cabe brincadeira”.

Os alunos próximos a nós sussurraram: ela está olhando para a gente. Será que está pensando que fomos nós? (Alexandre).

As provas de muitos alunos continuavam em branco e eles olhavam para a prova, para os colegas, para o horizonte... Pareciam buscar luz, quem sabe a fada madrinha para ajudá-los a responder as questões. Vendo os alunos que já concluíam a prova a professora disse: - “Quem acabar pode descer? (faltavam 12 minutos para o toque do sinal).

Como muitos alunos pareciam querer embarcar nessa idéia, a professora voltou atrás na decisão justificando que se todos sássem poderiam incomodar as outras aulas.

As provas foram sendo entregues e alguns alunos aguardavam para o sinal tocar.

Para outros alunos, o tempo uma hora não seria o suficiente para que respondessem as questões. Esses ficaram assim quietos, calados, imóveis, tristes por não saberem a prova. O ambiente era um pouco esse...

Felizes estavam os que sabiam a matéria e que pareciam representar um percentual pequeno (10%).

No final, a professora comentou a 8ª questão: gêmeos univitelinos, fraternos... Qual a diferença? Sustentou que, se os alunos errassem esta questão, não teria problema, pois é um assunto do 2º ano. Faltavam dois minutos para a aula terminar e os alunos ainda tentavam responder às questões, ou arrancar do colega a resposta que não sabiam...

Caras de insatisfação, mal-estar, inquietação é o que se viu durante a prova.

O que anunciava a hora do recreio bateu, a professora organizou os alunos para saírem: “saíam em fila para não dar tumulto”.

10 alunos ainda permaneceram com as provas na tentativa de acabar a prova.

Cinco minutos já se passaram e os alunos (agora só dois) ainda tentavam terminar suas provas.

(Excerto do diário de campo 10 de setembro 2002)

A cena da realização dessa prova só vem reafirmar a concepção de conhecimento arraigado no imaginário dos professores que descrevemos ao longo do capítulo 3: a concepção classificatória de avaliação (PERRENOUD, 1999 e ESTEBAN, 2000, DALBEN 1998) que é incorporada às atividades realizadas pelos professores: exercícios, questionários, estudos dirigidos, trabalhos, provas e testes entre outros, que têm como intencionalidade máxima classificar os alunos em *os bons* e *os ruins*, enfim *aprovados ou reprovados*. Essa concepção de avaliação de caráter propedêutico deve assegurar a transmissão do saber escolar, imbuídos quase unicamente de uma razão que menospreza outras formas de conhecimento que sejam diferentes

da capacidade de pensar, medir, calcular. Nesse sentido, a escola se torna um espaço em potencial para desenvolvimento de determinado tipo de racionalidade que faz justificar a divisão e distribuição de tempos e espaços articulados e registros adequados a uma lógica prevista de testes e trabalhos periódicas na tentativa de verificar a assimilação do conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, elaborar uma ficha provocativa pareceu-nos interessante, conforme destacamos na cena 04/04, mas, na prática, os professores continuavam utilizando os mesmos instrumentos para avaliar o conhecimento dos alunos e, ainda, com posturas coercitivas diante deles.

A prova – um tipo de instrumento de avaliação – no caso por nós observado, foi utilizada como mecanismo de controle, punição, comparação e até mesmo a exclusão. Segundo Gramsci, *apud* ARROYO (2000, p. 84) a hierarquia dos conhecimentos e a visão reducionista de conhecimento acabam por reduzir o poder de inclusão de escola:

“a escola não deve converter-se em uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos...  
A cultura é um privilégio.  
A escola é um privilégio.  
E não queremos que seja assim.  
Todos os jovens são iguais perante a cultura”

A exclusão a que referimos se reporta à visão hegemônica do que seja conhecimento destacado por Gramsci, que, como consequência, acaba por excluir alunos/os do direito aos saberes e, ainda, diferentes culturas ficam negadas<sup>101</sup>. Nesse sentido, essa exclusão ocorre mesmo estando o aluno no interior da sala de aula (BOURDIEU, 1998). Na cena 04/05, os pontos que sublinhamos vêm ao encontro da idéia que tentamos desenvolver. Relembremos.

As provas de muitos alunos continuavam em branco e eles olhavam para a prova, para os colegas, para o horizonte...

As provas foram sendo entregues e alguns alunos aguardavam para o sinal tocar. Para outros alunos o tempo (uma hora) não seria o suficiente para que respondessem as questões. Esses ficaram assim quietos, colados, imóveis, tristes por não saberem a prova. O ambiente era um pouco esse...

---

<sup>101</sup> “Os mestres de escola são vítimas da mesma visão e cultura elitista que só vê conteúdo histórico, progresso e avanço nos grande feitos e seus heróis, que despreza o povo, o popular, o homem e a mulher comuns que reproduzem suas existências silenciosamente. Densas existências.” (ARROYO, 2000, p. 236).

Felizes estavam os que sabiam a matéria e que parecia representar um percentual pequeno (10%).  
(Excerto do diário de campo 10 de setembro 2002)

Esse recorte vem sustentar nosso debate: sem aprendizado que permita aos estudantes *decifram* o conhecimento superando a visão acumulativa de saberes em torno do tema em estudo, a escola continuará presenciando antigas e novas situações educacionais que historicamente tenta-se superar: evasão, reprovação/aprovação automática e desigualdades de oportunidades que, por sua vez, continuam contribuindo para que diferentes tipos de exclusões escolares e sociais aconteçam.

Na verdade, percebemos que os professores convivem com essa ambigüidade: existe a vontade de buscar um outro formato avaliativo, pautado em novas concepções de ensino e isso evidencia a necessidade de mudança de atitudes do professor diante do seu ofício. Na prática percebemos algumas tentativas de mudanças por parte dos docentes, mas vimos que poucos conseguiam se descolar dos elementos reprodutores dos modelos de ensino produzidos e das estruturas de tempo e espaços definidas pela tradição cultural escolar, que os aprisionava, os acorrentava. Segundo Forquin (1993, p.167),

é possível afirmar a existência de uma "cultura da escola" (no sentido em que se pode também falar da "cultura da oficina, ou da "cultura da prisão"), pois na escola existem características próprias, ritmos, ritos, linguagens, que nos possibilitam considerar a instituição escolar um "mundo social". Enquanto mundo social que é pode ser estudada nas relações que se desenvolvem no seu interior.

Entendemos que avaliar o aluno *somente* por meio de provas é restringir as possibilidades dos alunos em torno de novas formas de registros, encontradas por nós na escola e pouco consideradas pelos professores. Reforçando essa discussão, Shön (1992, p.87) admite que as provas e os testes servem para verificar se a quantidade de informação recebida na aula foi transmitida de forma adequada. Para tanto, aponta que a escola está organizada para fazer cumprir esse ritual.

a escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis<sup>411</sup>, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá o cumprimento a planos de aula.[...] Os testes são feitos para medir este progresso e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática.

Nas falas em destaque abaixo, alunos se mostraram bons críticos desse instrumento, apontando não só suas limitações, como também seus desvios e erros pedagógicos. Em grupo focal refletiram sobre esse tipo de instrumento utilizado na escola para avaliação

A prova não produz saber, não. As provas são muito mal elaboradas. Igual a prova de inglês que a gente fez hoje. Um texto e duas questões e uma que não tinha nada a ver com o texto. Não faz uma coisa bolada, específica, sai colocando um monte de coisa e te entrega. (Maria Elisa)  
Isso é verdade! (exclamou outro aluno)

Acho que o aluno deveria ser observado dentro da sala de aula, por que a questão da prova, é igual a Maria Elisa falou: você pode estudar, estudar... e na hora da prova, pode esquecer. Então aquela prova que vai te dar o resultado se você sabe ou não sabe? É preciso ver o interesse do aluno na sala de aula participando, com conteúdo, tendo uma forma da participação mais dinâmica, não só das notas. (Raphael)

Mas tem isto também... Não faço nada na sala de aula e vou bem em altas provas e aí? A de matemática não! (Alexandre)

Prova, não prova, não. Igual faculdade, vestibular, e tudo igual, cê estuda igual um condenado, na hora cê fica nervoso e não faz nada! Provou seu conhecimento, não. E tem coisa que não tem nada a ver com o que cê vai fazer, nada a ver! Se vou fazer biologia marítima, vou ficar estudando matemática, ou então contabilidade entendeu? Fazer matemática comercial ou então psicologia marítima. Só se for para calcular a dívida do peixe

Risos!!! (Alexandre)

(Excerto do diário de campo em 19 de setembro 2002)

Vimos que esses alunos têm uma visão transparente sobre *a restrição* da prova como *único instrumento de avaliação*: desconectada da realidade, mal elaborada e, que, dessa forma, pouco contribuía para articular as experiências dos alunos aos saberes por ela requisitados.

Das falas dos alunos, confrontadas com a transcrição das cenas, verificamos também que os conteúdos abordados nas provas são os que compõem o currículo básico que tradicionalmente as escolas seguem como roteiro de orientação e desenvolvimento de um programa de curso. Recordemos essas falas.

A professora disse que vem explicando incisivamente as questões da prova. O que é genótipo? O que é fenótipo? “Se vocês não souberem isso, não conseguirão fazer a prova”.

No final, a professora comentou a 8ª questão: gêmeos univitelinos, fraternos... Qual a diferença? Sustentou que, se os alunos errassem esta questão, não teria problema, pois é um assunto do 2º ano

Para essa professora, a prova parece ser considerada um instrumento privilegiado de avaliação: pode fornecer dados que, por meio dela, quantifica a *compreensão* e memorização do aluno. Os resultados da prova seriam a garantia de que a informação foi repassada e assimilada. Em outro recorte, apontamos depoimentos dos alunos e fragmentos da cena 04/05 (sublinhado) que vêm ao encontro do que estamos debatemos:

Você está preocupado em fazer um ponto e não em aprender. Essa é uma herança da escola tradicional. A gente tem que acertar um certo número de ponto.

Na escola se cola por que você precisa de um determinado numero de pontos para ser aprovado, entendeu, a prova tá lá tem cinco questões, você sabe fazer uma, aí você precisa fazer um ponto para prova só, se tem a oportunidade de fazer cinco, cê vai fazer um só? Cê vê o camarada na frente fazendo tudo

Às vezes dá um branco e esqueço tudo, não lembro. Você vê alguém que tá fazendo tudo, você pensa: vou copiar dela.!(Alexandre)

(Excerto do diário de campo em 19 de setembro 2002)

De repente encontrou um caderno aberto debaixo da cadeira e o retirou da aluna que supostamente pudesse estar colando.  
Os alunos sentados, pensativos, tentavam responder a prova. Parecia estar difícil...  
Os alunos continuavam colando, conversando baixinho, olhando a prova do outro.

Com esses recortes em questão, vamos vendo que o valor adquirido no resultado da prova parece não representar as qualidades do sujeito em constante processo de aprendizado, como nos aponta o aluno Alexandre e, às vezes, acaba por ensiná-los a mentir para eles mesmos e para os outros e, ainda, podendo prejudicá-lo a desenvolver-se em suas diferentes dimensões formadoras: política, ética, social, pessoal, estética, moral etc. Nesse sentido, questionamos: é possível utilizar as provas de forma positiva? Uma das alunas nesse grupo focal salientou que há provas interessantes.

Tem provas que dá prazer de fazer, do tipo: ah! Que legal fazer essa prova, está me testando realmente. Mas tem outras que são ridículas!(Maria Eliza)

(Excerto do diário de campo em 19 de setembro 2002)

Essa aluna nos mostra que está atenta às posturas dos professores e conhece quando um instrumento é capaz de ajudá-la a avançar em suas aprendizagens, que a faça operar sobre o conhecimento, que a desafie a pensar, e como finaliza aluna: provas que não sejam ridículas!

Ao utilizar provas e testes na escola, podemos dizer que professores estão praticando uma das formas de *linguagem possíveis*, permitindo, assim, aos alunos que comuniquem a partir dos *códigos e signos da prova* o que sabem sobre os conhecimentos perguntados. Mas parece-nos importante perguntar sobre os significados produzidos por esse formato avaliativo. Retomando Dewey (1974a) podemos inferir que a comunicação pode atingir dupla dimensão: a de *transmitir um significado* que se pretende seja interpretado pelo interlocutor (cumprimento de uma regra, participação em uma ação dentre outras possibilidades). No entanto, o interlocutor pode operar signos de forma singular, a partir da linguagem, e *produzir novos significados*. Nesse sentido, *transmitir* e *produzir* significado, são resultados possíveis, às vezes, antagônicos do ato de interpretar. Esse antagonismo pode gerar tensões – que se faz sentir na sala de aula em que a

*transmissão de conhecimentos* geralmente ocupa lugar central, seja numa aula expositiva ou numa prova e/ou na *produção* de novos saberes (visão dialógica). Podemos inferir que, mesmo numa transmissão cuidadosa, inexistem garantias da compreensão tal qual a mensagem enviada.

O fundamental na linguagem não é expressão de algo antecedente, muito menos a expressão do pensamento antecedente. É comunicação, o estabelecimento de cooperação em uma atividade na qual há parceiros e na qual a atividade de cada um é modificada e regulada na relação de parceria. Não conseguir entender é não conseguir alcançar o acordo quanto à ação; equivocar-se é estabelecer a ação com objetivos divergentes (DEWEY, 1974a, p. 195)

O uso das provas escolares é um bom exemplo para ilustrar o que Dewey (1974a) apresenta nessa discussão: nas provas, às vezes, equivocadas, os professores estão sempre esperando uma dada resposta. Se essa aparece de forma diferente da prevista, pode não ser considerada. Sem contar que essas provas podem incorrer em erros nos instrumentos e/ou perguntas mal elaboradas (como vimos na falas dos alunos) que dificultam a percepção dos conhecimentos que o aluno deve operar, quando isso é possível. Na prova de múltipla escolha, dificilmente o aluno vai operar/dissertar/explicar fenômenos que não estejam previstos nas respostas já pré-elaboradas.

Na interface entre a fala dos/as alunos/as e dos autores ficamos diante de uma determinada concepção de educação que torna os saberes transmitidos distantes dos saberes que os alunos trazem para a escola.

Vimos que a prova era uma das atividades pedagógicas que os professores usaram para verificar o desempenho dos alunos em suas disciplinas. Observamos, ainda, que cada professor desenvolve uma maneira particular de documentar os aspectos que avaliou, o que consideramos normal. Chamou-nos a atenção o fato de que as atividades consideradas para comporem os registros avaliativos são as tradicionalmente encontradas por nós nas vivências escolares (provas, testes, trabalhos em grupo dentre outros), com algumas raras exceções. De uma maneira geral, percebemos que poucos professores consideraram para avaliação as ações do

projeto Paulo Mendes Campos (em destaque no próximo cenário) e as atividades culturais e/ou extraclasse experienciada por eles próprios e pelos alunos, importante para compor a ficha redimensionada.

Vimos perpetuar cenas como essa no sistema municipal de ensino que incentiva uma nova concepção de escola e, em conseqüência, a possibilidade de que fosse formatada uma nova experiência avaliativa que permitisse a participação e do diálogo, com vistas ao desenvolvimento dos educandos e dos educadores. Nessa concepção, os aspectos a serem observados e avaliados nos alunos durante o processo educativos, são ampliados. Nesse sentido a avaliação passa ser entendida como uma atividade humana formadora (LIMA, 1996).

#### 4.7 Cena 04/06 – Alunos e professores testam a ficha do aluno alterada

Preenchida a ficha do professor, o mesmo deveria fazer um trabalho pedagógico com os alunos para que eles pudessem preencher suas fichas e, a partir desse trabalho feito em sala, tomar consciência do que estavam aprendendo. Essa era a pretensão da proposta: professores e alunos, que, em diferentes momentos, registrariam a prática pedagógica, sendo essa mais uma ferramenta para o desenvolvimento das aprendizagens. Vejamos a cena 04/06 onde isso aconteceu.

Avaliação das atividades realizadas “Direito do cidadão”

A professora avisou aos alunos que essa atividade deixou-a estressada. Entregou em seguida atividades que os alunos haviam realizado:

1. quais direitos vocês destacariam como mais importantes?
2. Direito que julga importante e não consta na declaração. Qual?
3. Na imagem, como é representada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão? O que ela procura retratar para a sociedade da época?
4. Segundo a Declaração, qual o papel da lei?
5. Esses direitos estão em vigor no Brasil atual?

A seguir entregou a ficha para que os alunos pudessem preencher.

A professora foi falando o nome das duplas e indicando os números correspondentes na ficha. Alexandre e Maria Eliza: 1, 2, 8 (cognitivo) 1, 2 (interesse e empenho). Rafael (cognitivo) 1, 2, 7.

Pegamos a ficha do Alexandre para olhar e percebemos que ele só escreve no quadro da referida disciplina os itens já avaliados pela professora.

O processo é demorado e os alunos que não participam do processo ficaram inquietos.

A professora, após entregar as fichas, disse para os alunos: “Aceito sugestões para a próxima vez” e, em seguida, entregou os textos ao grupo, as carterinhas e a aula terminou.

(Excerto do diário de – 11 de setembro de 2002)

A alteração da ficha – ANEXO F – veio acompanhada com a proposta de o aluno preencher a própria ficha, como anunciamos acima. A princípio, parecia muito interessante e colaboraria para que ele se auto-avaliasse em relação a ele mesmo. Entretanto, o processo acabou por culminar num exercício de transcrição: da ficha do professor para ficha do aluno, como vimos na cena acima.

Observando esse processo, perguntamos: como essa atividade poderia ajudar aos alunos a entenderem seu desempenho escolar sem um debate do conhecimento em questão? Temos um outro fator que depôs contra a boa dinâmica dessa atividade – o incômodo da professora expressada no em seu desabafo: “essa atividade me deixou estressada”. Da parte de outros professores, percebemos que não compreenderam o processo e que poucos fizeram essa tentativa com os alunos, alegando falta de tempo.

#### 4.8 Fichas de avaliação e conselho de classe: quais seus possíveis significados?

Começamos nossa discussão nesta seção mostramos duas grandes cenas: o ritual do conselho e a entrega da ficha. Para entender o processo que acabou gerando essas grandes cenas, trouxemos outras cenas para mediação do debate: os caminhos que a escola fez ao implementar a ficha, as mudanças de perspectivas e, nesse ínterim, fomos incorporando, conjuntamente, algumas análises. Na seqüência do texto, vamos apontar os princípios pedagógicos que justificariam o uso avaliativo por meio de fichas. Em segundo lugar, vamos analisar brevemente as perspectivas pedagógicas para a constituição de conselhos de classe e, em continuidade, construímos e categorizamos as análises sobre as cenas pedagógicas por nós destacadas.

#### 4.8.1 Fichas de avaliação: significados ideais



Figura 38 – Professores preenchendo a ficha no 2º conselho de classe – dez/(2002)

Valerie Walkerdine<sup>102</sup> *apud* Larrosa (1994 p. 62) diz que a ficha é uma forma de dispositivo que dá visibilidade ao sujeito: faz a ele ver e orienta seu olhar, que são históricos e contingentes.

Aparentemente essa parece uma operação trivial, natural e prevista para o ato de ensinar. O professor realiza atividades pedagógicas com os alunos,

---

<sup>102</sup> WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centred pedagogy: The insertion of Piaget in early education. In *Chaging the subject: Psychology, social regulation and subjectivity*. J Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn & V. Walkerdine (eds).Londres & Nova York, Methuen:153-202

observa e registra o que vê. Esse dispositivo tão inócuo estabelece ao mesmo tempo o que é o jovem enquanto objeto visível de avaliação, quais as coisas que são vistas e classificadas e o que é a professora enquanto observadora, como ela vê a criança e o que ela deve olhar. Por outro lado, esse dispositivo é inseparável de toda uma distribuição espacial das pessoas e das coisas na classe. E é inseparável também de toda uma teoria de desenvolvimento da crianças, da seqüência temporal, normativamente constituída, do que a criança com seu comportamento, torna visível. A ficha de observação, portanto, condensa e constitui ao mesmo tempo o espaço e o tempo de pedagogia, o que para Kant eram as formas *a priori* da sensibilidade, universais e uniformes ao sujeito e ao objeto..

Valerie Walkerdine tem uma importante definição da ficha de observação e dos registros, na medida em que, aponta que por meio desse instrumento, podemos definir as concepções de aprendizagem que permeiam a prática pedagógica do professor. Sua relação com tempo e espaços escolares permite enxergar qual o olhar do professor sobre os alunos e como eles enxergam e classificam ou proporcionam a formação dos alunos no desenvolvimento do processo educativo. A implementação e utilização das fichas pelos nossos atores nos fez refletir esse sentido e significado apresentado pela autora – focar o olhar do professor sobre a aprendizagem do aluno, estabelecendo o que observará. No entanto, não temos dificuldade em dizer que o professor tornou essa ação reflexionante, ou seja, ele percebe o processo e o produto como um retorno de suas ações como professor (ação reflexiva do professor).

Vimos que os itens da ficha acabaram por servir de referenciais de avaliação, orientando para preenchimento do diário do professor, ajudando a confecção da ficha de síntese do desenvolvimento do aluno, feita junto ao coletivo de professores da turma no conselho de classe.

Estava colocada a orientação do olhar, um direcionamento de como ver o sujeito do jeito que se quer ver (já previsto). Refletimos que esse processo, se bem conduzido, poderia produzir uma simultânea reflexão: criar mecanismo de registros reflexivos, no sentido de que, quando o professor visse o outro (os alunos) em ação, pudesse refletir-se nesse processo. Ou seja,

o professor ao avaliar o aluno, pensaria sobre os processos que o fizeram decidir para chegar àquela forma de registro/avaliação. O registro visto por esse ângulo passa a contribuir para o autoconhecimento, pois o professor, na medida em que observa seus alunos, passa a, se auto-observar também, refletir e reelaborar o processo.

#### 4.8.2 Fichas de avaliação: a real relação dos professores com a ficha

Os problemas acima relacionados podem ser entendidos pela ausência dos professores, que manuseariam esse instrumento, no processo de elaboração do mesmo. As alterações foram feitas pela direção e coordenação<sup>103</sup> sem um debate prévio com os alunos e professores<sup>104</sup>, o que, no nosso entendimento impediu uma boa compreensão do processo e, novamente, pouco contribuiu para um registro avaliativo dos alunos mais próximo da realidade.

---

<sup>103</sup> No debate de apresentação, a vice-diretora foi mostrando como seria o novo instrumento e lembrou que, no registro de desenvolvimento do aluno, seriam anotados apenas os aspectos positivos. Procurando entender esse processo, a professora Marieta questionou: e se o professor chegar à conclusão de que os alunos estão com déficit, o que fazer? Outras questões foram feitas e apontavam que o professor achava interessante o novo formato, mas não se sentia à vontade diante dele.

<sup>103</sup> Apenas 30% dos professores participaram No debate de apresentação, a vice-diretora foi mostrando como seria o novo instrumento e lembrou que no registro de desenvolvimento do aluno seriam anotados apenas os aspectos positivos. Procurando entender esse processo, a professora Marieta questionou: E se o professor chegar à conclusão de que os alunos estão com déficit, o que fazer? Outras questões foram feitas, apontavam que o professor achava interessante o novo formato, mas não se sentia à vontade diante dele.

<sup>104</sup> Apenas 30% dos professores participaram dos processos anteriores de discussão da ficha de avaliação.

Na verdade, perguntávamo-nos, o que teria de novo a não ser o aumento da quantidade de papéis? Nesse sentido, Sacristán (1998, p. 316) comenta.

A variedade de possíveis fórmulas é tal que é difícil postular alguma como o modelo mais adequado, mas convém que alguns requisitos sejam respeitados. Qualquer formato para comunicar os resultados do aluno/a deve-se submeter a uma série de princípios gerais de caráter formal e de uso (Goacher, 1990, p.424): deve mostrar uma unidade coerente de informação, e não ser uma mistura de informações sobre o aluno/a escolhidas ao acaso; ser fácil de compreender, incluindo os procedimentos para seu uso; ser fácil preencher e manter em dia; esforçar-se em ser correto e coletar informação útil, evitando divagar com argumentos pessoais, embora saibamos que são inevitáveis os aspectos subjetivos de qualquer apreciação; ser acessível a algum tipo de controle, ao mesmo tempo que mantém a privacidade do dados; contar com a formação adequada dos que preenchem, para que as categorias postas nele sejam relevantes.

Esses requisitos destacados pelos autores parecem ser importantes na medida em que os professores devem participar da construção desse instrumento e ter consciência do processo a ser constituído de forma significada, tanto para os alunos, como para os professores. Isso representa também que os professores, ao comunicarem os resultados da avaliação, estão informando aos interlocutores do processo/produto suas habilidades profissionais. As análises de Dalben (1998, p.209) traduzem bem o que vimos acontecer em nossas cenas.

A análise das fichas e o uso delas demonstraram a existência de questões graves para a implantação da proposta Escola Plural, que se articulava, basicamente, na crença da capacidade de reflexão do professor sobre a sua prática docente. Um instrumento de avaliação exige do elaborador uma formação sólida de ensino e aprendizagem, porque representará a síntese do processo educativo e a sistematização do conhecimento produzido pelo avaliador, exigindo, ainda, de quem o elabora e de quem o utiliza um olhar crítico, amplo, sobre a escola e a sala de aula.

Podemos dizer que, por um lado, nossos atores ficaram presos à estrutura da ficha e que, no fundo, não a acolheram como instrumento legítimo de avaliação e muito menos se preocuparam em alterar a prática pedagógica. Dessa forma, sentiam dificuldades de fazer da ficha

um reflexo da prática. Arriscamo-nos em dizer que pouco adianta mudar o produto da avaliação, se a concepção e a prática de ensino permanecem inalteradas, se os instrumentos que os/as professores/as utilizam no processo continuam sendo os tradicionalmente difundidos nos estabelecimentos escolares, como também apontado por Dalben (1998). Perrenoud (1993a, p.173) foi muito feliz ao conceituar que “*mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola.*” *Gostaríamos* de completar essa afirmação: para mudar a avaliação é preciso mexer nas concepções de homem, de sociedade... que compuseram ou propõe a formação dos professores, fortemente influenciados pelas tramas culturais da mesma escola de quando foram alunos e, ainda, nos outros ambientes em que se desenvolveram como pessoas: a família, a religião... enfim, nos ambientes sociais em que viveram e vivem. Para mudar a prática avaliativa é preciso que o professor se sinta sujeito de suas ações, co-produtor, se sinta junto com os alunos, autores do conhecimento que se materializa na escola. Destarte, torna-se necessário fazer da escola um constante espaço para uma formação continuada dos professores, possam sempre rever seus valores, crenças e atitudes, buscando ciclicamente (re-)significar sua prática pedagógica<sup>105</sup>.

#### 4.8.3 O Conselho de classe



<sup>105</sup> Gosta  
ingênua,  
próprias

tempos/espços para materializarem ações formativas internas. O sucesso dessas práticas varia e depende das representações culturais vivenciadas pelos professores no decorrer da profissõo.

rma  
e as  
ntir

Figura 39 – Professores reunidos para realizar o conselho de classe no final do segundo semestre. Na mesa, as fichas de avaliação se misturam a garrafinhas de água e garrafas de café e expressões dos professores diante desse processo

O Conselho de Classe - CC - é espaço e tempo para que o coletivo de professores faça a avaliação da aprendizagem do aluno, semestralmente<sup>106</sup>. Esse conceito representa o formato de conselho observado por nós. A vice-direção, a coordenadora pedagógica e os professores eram os membros efetivos desse conselho. Nele não registramos a presença de alunos e nem de pais, membros da comunidade escolar interessados diretamente na avaliação, que não se faziam representar nesse momento pedagógico importante.

Com a implantação da Escola Plural, os professores tiveram a autonomia de repensar os tempos e espaços escolares. Assim sendo, puderam decidir quem participaria do conselho (se só os professores, se alunos e/ou representante de aluno, se pais dentre outros, segmentos)<sup>107</sup>. Presenciamos a realização de dois conselhos e destacamos o primeiro na cena 04/01 desse capítulo. Eles geralmente aconteceram no final do semestre, nos horários pedagógicos, às sextas feiras, nos dois últimos horários. Quando os tempos pedagógicos ficavam escassos para que o conselho acontecesse dentro da normalidade, tornava-se necessário dispensar os alunos. Antecedia o conselho o ritual de preenchimento das fichas que, às vezes, era feito nos últimos 30 minutos da reunião pedagógica, em horários de *janelas* e/ou na casa dos professores<sup>108</sup>.

Os dois CC obedeceram ao mesmo formato e organização. O último CC teve uma certa especificidade, pois, sempre vinha à tona o problema de aluno com déficits na aprendizagem e

---

<sup>106</sup> Outra possibilidade aberta em relação ao conselho seria a decisão temporal – bimestralmente, trimestralmente, semestralmente, anualmente. A maioria das escolas entendia que o tempo de três meses era bem adequado e suficiente para parar e avaliar o trabalho. Outras escolas optaram pela opção semestral, que foi o caso da escola que acompanhamos.

<sup>107</sup> Em experiência anterior destacada na introdução deste trabalho, participamos de atividades de formação com professores do 3º ciclo e das 15 escolas que passavam pela transição das notas para ficha. Uma delas realizava o conselho de classe com os alunos. Para que todos os alunos participassem, os professores reorganizavam no horário seus tempos e espaços – cinco módulos de 30m, sendo que o conselho consumia 14 dias escolares. Era um conselho por dia, dispensando as turmas que não estivessem participando do conselho. Essa reorganização tornava viável a proposta. A tentativa de incluir os diferentes sujeitos da escola no conselho significa valorizar essa instância como espaço democrático. Em nossas observações e acompanhamento à escola durante o processo de pesquisa, não vimos isso acontecer.

<sup>108</sup> Dalben (1994) e Cardoso (2000), discorrem sobre CC em escolas públicas.

que para alguns professores precisariam ser *reprovados*. Como essa possibilidade não estava apontado por norma da Prefeitura, algum professor exprimia sua total indignação sobre essa condição, outros se mantinham silenciosos, manifestando-se apenas com olhares e, às vezes, gestos (Figuras. 37 e 38).

#### 4.8.4 Analisando esses os cenários: da composição das fichas ao ritual de entrega aos alunos e pais

Da cena do conselho à entrega das fichas, compomos nossas análises finais e categorizamos em subitens para melhor organização. Trabalhamos as cenas no sentido de destacar os valores que vimos nelas privilegiados. Por outro lado, apontamos que os registros podem dar visibilidade às ações do sujeito na ação pedagógica e que o conselho pode ser um possível espaço para ação/reflexão/ação e de auto-avaliação dos professores.

#### 4.8.5 O registro escolar como suporte à exaltação dos valores comportamentais hegemônicos

As falas, os gestos e o registro produzidos no conselho acabavam por exaltar os valores tradicionais de obediência, de exaltação às relações amistosas e respeito às posições hierárquicas presentes na escola, mas também na família.

Os alunos que apresentavam um comportamento ideal correspondiam ao previsto pelos professores em sala de aula, nas provas, testes e trabalhos. Recebiam elogios com exclamações do tipo *queria ter um filho assim!*. Dando ênfase a comportamentos desejados, a escola acabava por evidenciar sua preocupação em estabelecer regras de conduta em busca de um perfil ideal de aluno. Vimos perdurar a idéia de registrar nas fichas avaliativas um rol de comportamentos ditos como desejáveis (ser pontual, assíduo, disciplinado...) em detrimento de outras dimensões humanas indispensáveis a uma adequada formação dos jovens e ditas pelos professores com a base de suas análises pedagógicas. Havia uma exaltação ao bom mocismo – aquele que dá conta de cumprir as normas sem dela reclamar (FRAGA ,2000).

#### 4.8.6 Os resultados impressos nas fichas: uma demarcação dos alunos fracassados

Os registros realizados da forma que presenciemos imprimiam uma marca nos supostos alunos fracassados... Seus comportamentos eram *vulgarizados* (seus problemas eram tratados superficialmente), *desconectados das suas histórias de vida* (pensar cada caso com suas especificidades, buscando compreender o porquê de tal comportamento), *estereotipados* (imagens distorcidas do jovem aluno, genéricas, fixas, inalteradas, por exemplo: o aluno é sem compromisso, é pegajoso) *tergiversados/psicologizados*<sup>109</sup>(usar de subterfúgios para explicar o comportamento dos alunos sem prestar atenção em outras estruturas – familiares, econômicas, religiosas dentre outras). Esses alunos que apresentam uma alteração comportamental, segundo julgamentos enviesados de alguns/algumas professores/as, recebem na escola a identidade de estarem passando por problemas psicológicos.

"Lá (em outra escola), aqui não! Ficava na sala da diretora, tinha um departamento que chamava "ALUNOS". Tinha psicólogo lá, ai conversava, queria saber da vida da gente. Se tínhamos problemas em casa, mas não queria saber se era alguma coisa de namoradinho. Era para saber por que tinha feito bagunça..."

(Depoimento da Natália no 2º grupo focal, 19 de julho 2002)

Esse depoimento nos mostra que, muitas vezes, os profissionais da educação não param para pensar, para perguntar o porquê dos tais comportamentos na escola – se ele não gosta do tipo de aula e/ou das informações que está recebendo; se o conteúdo e a forma desenvolvida na aula desafiam suas potencialidades, ou se estão aquém ou além daquilo que ele gostaria de saber; se a aula é desproporcional em relação a competência que ele, aluno, tem para aprender, por exemplo.

---

<sup>109</sup> Em grupo focal (27/06/2002) Cristiano reclamou que os outros alunos fazem bagunça, e a culpa fica sempre em cima dele. 'Os professores sempre me apontam como culpado só por que sou negro' (afirmação repetida por umas três vezes durante o encontro).

#### 4.8.7 Avaliação/registro como ato de modificar/julgar os outros (os alunos)

Podemos constatar que a prática de avaliar na Escola é unidirecionada e serve apenas para julgar os alunos e pouco para modificar o trabalho do professor, produtores desse processo. É o aluno que é faltoso, desinteressado, descompromissado, indisciplinado, que apresenta distúrbios emocionais, é perverso e nunca o professor que tem dificuldade para gerir o espaço da sala de aula. Estivemos diante de um quadro em que o olhar avaliativo discrimina e julga o aluno, deixando-o, às vezes, constrangido. Entretanto, a avaliação é uma via de mão dupla: se ela aponta o insucesso do aluno, acaba por revelar as incapacidades também dos professores. O resultado dessa abordagem pedagógica pode gerar um quarto aspecto para nossa análise.

#### 4.8.8 A avaliação/registro como geradores da exclusão dos alunos no interior da sala de aula

Essa exclusão é reconhecida pelos professores em suas entrevistas quando admitem não corresponderem aos desejos dos alunos com o modelo de aula que desenvolvem. Em contrapartida, os alunos se rebelam incomodando a aula. Ou seja, professores e alunos não se entendem e, nesse sentido, o aluno acaba por se prejudicar em relação ao desenvolvimento de suas aprendizagens, e o professor, a se desgastar com as rebeldias dos alunos. Em um dos grupos focais (27/06/2002), os alunos fizeram uma leitura bastante real da escola e do perfil dos professores: os professores/as produzem aulas desmotivantes e são tiranos/as “temos uma

professora que já vem para cima da gente xingando<sup>110</sup>”. Diante dessas representações criadas, é possível pensar num quinto aspecto.

#### 4.8.9 A avaliação/registros produzindo auto-imagens deformadas

As imagens que os alunos produzem de si mesmos ficam prejudicadas. Questionando-os sobre as atitudes deles diante de suas próprias rebeldias, eles argumentaram.

"-O que eles (professores) tiveram que fazer eles fizeram – xingando, falando, comunicando e tal, mas a partir do momento em que você não está envolvido com aquilo que tá lá dentro e aquilo não vai te fazer falta...

- Chamar pai, conversa, manda embora...
- Acho que os professores não vão se preocupar e mudar por causa de um aluno."

(Depoimento dos alunos da 4I em grupo focal no dia 27 de julho 2002)

Os alunos sabem, com clareza, que as estratégias que a escola utiliza para corrigir o comportamento dos jovens não são as mais adequadas e sustentam: “se você não estiver envolvido, não adianta...” Entretanto, ao sugerir estratégias recorrem às mesmas usadas pela escola. Reconhecem as dificuldades dos professores em lidar com as individualidades e diferenças entre os alunos. Relataram, como exemplo satisfatório, a relação que tinham com o professor Leandro de Física e reclamavam de alguns outros.

"Em vez de o professor chegar, ser grosso com cê, pode pedir com educação, para você parar. A gente não quer ser tratado mal, nem ele quer ser tratado mal. É a mesma coisa que você chegar perto dele e falar cala boca. Ele também não vai gostar. Se você chegar e pedir desculpas até ele

---

<sup>110</sup> Mostraram-se também inseguros em relação às capacidades de mobilizar a escola no sentido de torná-la mais agradável e participativa. Definiam-se como *bagunceiros*. Assim eles se intitulam, reconhecem que atrapalham e que formam *panelinhas* sempre prontas a ficarem na deles.

vai ficar desconsertado com isso."  
(Matheus – 2º grupo focal em 27/06/2002)

Como esse depoimento, vamos abrir espaço para discutirmos uma sexta possibilidade para análise de nossos dados.

#### 4.8.10 A inclusão/exclusão dos alunos do acesso ao saber

O aluno que, às vezes, é muito rebelde está dentro de um contexto – casa, escola, rua, as relações que o envolvem. A escola tenta fazer esse estudo (preenchendo fichas sobre a vida do aluno, questionários etc), mas, devido à trama complexa que entremeia esses aspectos, eles acabam sempre sem um debate adequado. O descompromisso é uma atitude do aluno, mas também do professor quando *deixa para lá*, deixa de fazer ações junto aos alunos para ajudá-los. Vejamos outro excerto do nosso diário de campo:

Na reunião citou-se o exemplo de um aluno que iniciava o ensino médio, discutiu-se que ele estava sendo discriminado e que não estava garantido o direito à educação. “Esse aluno sofre de problemas psicológicos e a Escola não tem feito nada para garantir sua inclusão, é uma inclusão mal feita, assegurava a professora”.  
(Excerto do diário de campo – 23 de agosto 2002)

Nessa fala, percebemos que, embora a esse aluno estivesse garantido o acesso e a permanência na Escola, a ele não era garantido o direito ao conhecimento, porque os professores tinham dificuldades de dar um tratamento adequado aos alunos que destoavam do padrão. Faltaria aos professores uma formação adequada para vivenciar uma escola inclusiva?

Outra situação que também acabou por gerar a falta da garantia do direito à educação estava premente no quadro incompleto dos professores (de física e química) por um período de mais de dois meses. Veja essa observação do professor novato de física ao iniciar suas atividades no segundo semestre: “Os alunos falaram que não viram nada de física, não sabem o que viram... não querem ver, não lembram o que estudaram”.

Havia outra queixa apontada com contundência nos depoimentos de professores: a agressividade entre os alunos e dos alunos com os professores e muita bagunça que se misturava com o barulho da avenida próxima à escola o que acaba por gerar a falta de um ambiente propício à sala de aula. Para a grande maioria dos professores, o problema que a escola enfrentava era que os alunos não tinham limites. “Eles fizeram um protesto da falta de professores e desrespeitam os que aqui estão”. Os alunos justificavam que estavam assim por causa da Escola Plural e os professores salientavam: “A Prefeitura nos joga essa ‘batata quente’ na mão e não nos instrumentaliza para isso”. A gente tem que ser mãe, psicóloga... Como trabalhar relações humanas, sem condições para isso? Alguns alunos querem, e a outra metade não quer nada” (Depoimento de uma professora, extraído do diário de campo – 24 de maio 2002). Observemos outros depoimentos.

Uma professora disse que tem conversado e muito com os alunos e não tem adiantado muita coisa e, dessa forma, resolveu deixar pra lá e concluiu dizendo que: “Vou dar minha aula e deixar o pau quebrar e eles que se virem”. Outra professora disse querer trabalhar o desinteresse dos alunos com oficinas, para desenvolver atitudes. Conversou-se ainda o porquê uma turma não apresentar problemas nenhum com um professor e todos os problemas do mundo com outros.  
(Excerto do diário de campo – 07 de junho de 2002)

Os professores, ao fazerem comentários de sua prática pedagógica e da relação que mantinham com os alunos, mostravam-se desanimados, e essa atitude acabava por contrastar com as preocupações propositivas de mudança na prática pedagógica, por parte de outros professores a própria direção da escola que muito se empenhou para que a escola apresentasse bons resultados pedagógicos.

#### 4.8.11 Os registros avaliativos devem dar visibilidade aos alunos como sujeitos na/da escola

Uma professora tocou num aspecto que nos pareceu significativo e vamos caracterizá-lo como oitava abordagem, diante desse contexto aparentemente desconexo: “Os alunos têm uma necessidade de falar sobre eles” (depoimento – 24 de maio 2002). Essa frase foi elementar e nos

faz refletir: se os alunos não se sentem humanizados na escola, como participarão do cotidiano das aulas sem rebeldia?

Não é próprio só de a adolescência sentir a necessidade da valorização, de ser sujeito do processo. É próprio do ser humano. Mas o que vimos nessa seqüência de cenas é que o próprio professor também não é sujeito desse processo avaliativo. Parece óbvio culpar o mais próximo (os alunos) pelos problemas do percurso e pouco, muito pouco, usar da auto-reflexão profissional para alteração da prática pedagógica. Destarte, é possível desmistificar a lógica acima apontada pelos professores no CC e em seus relatórios de só culpar o aluno, atribuindo a eles atitudes de rebeldia e descompromisso dentre outras. Por isso, são cotidianamente *reprovados*, mesmo que automaticamente aprovados.

De maneira geral, vimos que o CC, no contexto pesquisado, continua sendo espaço para que os professores detectem aqueles alunos mais necessitados de acompanhamento pedagógico. Entretanto, a forma como o fazem – classificando-o pejorativamente, enviesada, banalizada ou apontando-o para uma aprovação automática – contribui pouco para uma ajuda sistemática, não permitindo, ainda, uma discussão analítica sobre o porquê da *não-aprendizagem* do aluno. Nesse formato, há mais uma conotação de julgamento unilateral, do que possibilitar a chance aos professores de também se perguntarem: por que tantos alunos não aprenderam o que tentamos ensinar?

#### 4.8.12 O conselho de classe como momento de ação/reflexão/ação



Figura 40 – Professores no conselho de classe. Vemos os professores rodeados de fichas e com expressões reflexivas

Apontamos para a importância de um nono aspecto: o conselho de classe como momento de ação/reflexão/ação/reflexão sobre a ação. Para tanto, seria necessário que os professores rediscutissem a sua função – ater-se mais em debater os aspectos relacionados à aprendizagem e interpretação dos resultados com a participação do aluno de forma dialógica. Segundo Shön<sup>111</sup> apud Nóvoa (1992, p. 26)

o triplo movimento – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua vida”, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão.

---

<sup>111</sup> SHÖN, Donald A. *Educating the reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990

Esses autores nos mostram a importância da reflexão sobre a prática e da auto-avaliação pessoal e profissional como processo formador, produtor do ser e estar professor. Destarte, se professores se auto-avaliassem mais durante o processo ensino-aprendizagem, poderiam perceber suas possíveis falhas profissionais: como lida com a profissão e como se relaciona com aluno diante do ato de educar.

De maneira ampliada, podemos dizer que as questões desnudadas em diferentes atos pedagógicos evidenciam as polêmicas existentes nas escolas e nos fazem acreditar que vivenciamos um momento que nos desafia a nós professores tentando romper com o velho e implantar um *novo*/diferente. Entretanto, desenvolver novas práticas avaliativas requererá um tempo maior, diferente do que se esperava no momento de implantação do programa Escola Plural. Com certeza, a simples substituição da nota pela ficha de avaliação não garantirá novas posturas frente às relações com o conhecimento e as relações professor/aluno. Compactuando com essa idéia, Dalben (1998,p.47) diz que

o ato de avaliar é, antes de tudo e essencialmente, um ato de auto-análise e de auto-conhecimento. Isto é, o professor precisa se conhecer, saber das suas escolhas, “re-conhecer” o seu olhar seletivo, saber-se produtor e produto da realidade, e saber, ainda, o quanto é produtor e quando é produto desta realidade, para se reconhecer como um sujeito que, permanentemente, avalia e toma decisões baseadas nesses processos de reflexão. Desse modo, a avaliação é um processo auto-reflexivo de escolhas para ações e de ações para possíveis escolhas, que desencadeia o desvelamento dos diversos níveis objetivos e subjetivos pelos quais o sujeito age e constrói a consciência crítica da relação com o mundo, da inter-relação entre escolha  $\Leftrightarrow$  seleção, associada ao sentido do poder e da liberdade na relação.

Essa discussão nos faz constatar que avaliar a/na Escola é uma ação complexa, porque a discussão envolve o campo da ética e dos valores, e esses valores, socialmente construídos durante séculos, são de difícil alteração em curto prazo. Mas o *design* está feito e a explicitação dos diferentes valores que acabam por gerar possibilidades e significados para novas práticas pedagógicas, junto às ações pedagógicas implementadas pelos professores.

Os professores, nas relações que desenvolvem entre si, têm conseguido fazer movimentos importantes dentro da escola que acabam por desestabilizar a ordem e a estrutura tradicional, contribuindo para que um movimento reflexivo seja instaurado possibilitando nova relação com o conhecimento, novas possibilidades de avaliação e a implementação de novos valores culturais.

#### 4.8.13 O conselho como momento de auto-avaliação e não de comparações

Buscando em Jean Jacques Rousseau inspiração para concluir essa seção da dissertação, destacamos que para que os/as professores/as possam conquistar princípios de uma boa avaliação (observação/registros) seria preciso tentar desenvolver um *décimo aspecto pedagógico*: minimizar a ênfase na comparação entre os alunos e enfatizar, priorizar a comparação de percurso – autocomparação do aluno com ele próprio. A comparação de um aluno com os outros e/ou de um professor com os outros pode produzir uma competição destrutiva e provocar confrontos capazes de inviabilizar relacionamentos pedagógicos e produzir uma auto-estima negativa e/ou exagerada de si mesmo. Na comparação dos alunos com eles mesmos (auto-avaliação), ele passa a se dirigir em função do que realmente o aluno é e não em função do que os outros esperam que eles sejam; leva-os a fortalecer seu interior; fortalecer a sua identidade; reencontrar a si próprios; passa-se a ser seu próprio ponto de apoio.

Os processos e produtos da avaliação acabam por revelar nossa maneira de ser e estar na escola/no mundo, a forma como nos relacionamos conosco mesmo e com as outras pessoas. Quando efetivamos o ato de avaliar, torna-se importante ter em mente que cada pessoa tem seu próprio ritmo, o seu jeito, o seu caminhar, o seu próprio nível. Não estamos no mundo para sermos mais do que alguém, mas apenas para realizar o nosso próprio potencial e sermos cada vez melhores.

# Cenário II

**OS REGISTROS ESCOLARES COMO**  
**UMA *OBRA* DE ARTE**

O que me surpreende é que em nossa sociedade a arte só tenha relação com os objetos e não com os indivíduos ou com a vida. A vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? (ERIBON, 1990, p.310)

Uma parte, a parte mais importante, mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão. O próprio sociólogo não é uma mente apenas objetiva; ele faz parte do tecido intersubjetivo. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os “nós” e os “Eu” (MORIN, 2001 p. 127)

No cenário I, percebemos, nas interações dos sujeitos mediados por alguns tipos de registros, que os alunos eram mais receptores do que construtores nas cenas pedagógicas espreitadas. Mostramos ser o formato dos registros da sala de aula instrumento que acabava por produzir apropriação de sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de grupos hegemônicos e pouco representativos do grupo de alunos observados. Pudemos mostrar também que a sala de aula, contrariando toda a representação na perspectiva da reprodução, acabava por ser um espaço privilegiado de encontro social, de expressão, de representações juvenis, ou seja, os jovens eram capazes de, em ambientes extremamente hostis, recuperar o universo cultural juvenil, a partir de sua relação com a escola e com o próprio registro. Gostaríamos de salientar que os professores tinham uma dificuldade de dar relevância às culturas dos jovens na escola, o que acaba por ser traduzido com registro escolar pouco significativo para eles. Num movimento cíclico mas nem sempre progressivo, vimos ações sendo construídas, sendo registradas em fichas avaliativas em conselhos de classe, mas nem sempre retomadas e consideradas como conhecimento.

Os professores e a direção, preocupados com a baixa de produtividade docente e discente que ficou refletida nos déficits de aprendizagem dos alunos (40% foram considerados com problemas comportamentais e/ou de conhecimentos no final do 1º semestre/2002)<sup>112</sup> buscaram estabelecer novas perspectivas pedagógicas por meio de ações alternativas que acabaram por provocar tempos e espaços flexíveis. Acompanhamos esse processo dinâmico que a

---

<sup>112</sup> Havia 210 alunos matriculados no ensino médio.

escola foi construída por intermédio de organizações móveis – agrupamentos de grandes números de alunos ou com poucos alunos<sup>113</sup>. No capítulo 5 mostraremos agrupamentos com grande número de alunos, que se constituíam para fazer manifestações escolares no intuito de reivindicar professores para escola, manifestação pela paz e ainda assembléia escolar para constituição do grêmio. No capítulo 6, vimos a escola fazer agrupamentos móveis de alunos (pequenos grupos) para constituição de projetos de trabalho. Todas essas atividades se construía em alternativas pedagógicas às rotineiras aulas.

Os registros que os alunos produziram nesses dois diferentes tipos de agrupamento apontam para o sucesso de atividades que dialogam com a realidade dos alunos. Entretanto, os professores pareciam não conseguir ver nessas atividades algumas implementadas por eles próprios, atividades reais de conhecimento. Assim sendo, eram precariamente retomadas no interior da sala de aula como produtos qualificados, como construções dos alunos e, portanto, ficavam perdidas por falta de tratamento pedagógico. O tempo nesse sentido se torna mais um inimigo do que um aliado, pois, para os professores, seria perda de tempo discutir os materiais confeccionados pelos alunos nos agrupamentos, por que era preciso correr com a matéria e dar o conteúdo.

## 5 REGISTROS DEMOCRÁTICOS: O ROMPIMENTO DA ORDEM

---

<sup>113</sup> Zabala (1998, 111) define que os agrupamentos escolares podem ser caracterizados “de acordo com seu âmbito de intervenção: *grupo/escola e grupo/classe*; e em cada uma delas conforme o trabalho seja realizado *com todo o grupo ou com grupo ou equipes fixos ou móveis*. No âmbito do grupo/classe encontramos atividades de *grande grupo*: exposições, assembléias, debates etc.; atividades organizadas em **equipes fixas**: organizativas, de convivência, de trabalho etc.; atividade em **equipes móveis** de dois ou mais alunos: investigações, diálogos, trabalhos experimentais, observações, elaboração de dossiês, “cantos” etc.; atividades *individuais* de exercitarão, aplicação, estudo, avaliação etc”.(grifos da autora da dissertação)

Neste capítulo, vamos mostrar ações que os alunos realizaram em manifestações na avenida Assis Chateaubriand, na entrada da escola, no pátio, na quadra, na câmara municipal de Belo Horizonte, imprimindo, nessas atividades, uma busca incessante por uma *escola democrática*. Vamos reconstituindo cenas mediadas pelos registros produzidos pelo atores, no desejo de dar visibilidade a essas ações: ações que nascem das faltas – faltas de professores, falta de segurança, falta de um grêmio – e que se tornaram sinais que despertaram os alunos para reivindicações de uma escola de direitos. No contexto observado, vimos uma participação precária, inexpressiva dos professores e, no contraponto, apontamos na tessitura deste capítulo as significativas construções pedagógicas vividas pelos alunos em espaços externos à sala de aula e que não ganhavam a visibilidade ou tratamentos pedagógicos adequados.

5.1 Cena 05/01 A gente tem que cobrar. Até um certo tempo, a gente fez isso muito...  
quantos professores aqui já foram para diretoria por causa de nossa turma<sup>114</sup>

Uma professora comentou que, quando faltam professores, os pais e os alunos reclamam, quando os professores querem dar aulas, os alunos não respeitam. A coordenadora apontou a importância de uma soma de medidas e de chamar os pais e alunos para responsabilidade do problema que a Escola enfrenta, buscando soluções fora da Escola (na comunidade, na Secretaria de Educação). Em seguida, foi lembrado que se a Secretaria não resolve o problema esquivando-se dele é porque o 4º ciclo não é de responsabilidade do município.  
(Reunião pedagógica – 24/04/02)

Começamos nossa discussão apontando no excerto do nosso diário de campo a fala dos alunos denunciando e agindo diante das incorreções dos professores e, no contraponto, um breve debate feito entre os professores para discutir a falta de professores e falta de compromisso dos alunos e a ausência de tomada de decisões por parte de Secretaria de Educação.

Tudo isso, porque o ano letivo havia começado há mais de dois meses e a ausência de três professores sobrecarregava a escola com as dificuldades advindas da falta de alternativas.

---

<sup>114</sup> Fragmentados de falas de uma aluna no grupo focal em 19/06/2002

Nesse sentido, os alunos ficavam inquietos com tantos períodos vagos, professores esgotados na tentativa de suprir diferentes ausências, e os pais revoltados ao se sentirem traídos pelo discurso de que todos os alunos têm direito à educação e comentavam: “sem professores para coordenar o processo pedagógico esse direito não se concretiza na prática”. Para resolver essa situação, os alunos decidiram se manifestar publicamente e requerer seus direitos por intermédio de diferentes expressões e registros que marcavam a indignação com tal situação. Foi assim que a avenida Assis Chateaubriand tornou-se colorida, movimentada, numa dança liderada pelos próprios alunos. A cena 04/02 destaca a ação dos alunos buscando garantir o direito à educação, compactuando, compartilhando e divulgando suas aflições à população.

## 5.2 Cena 05/02 Registros escolares: uma busca por uma experiência democrática

De repente, um grupo de jovens invade a cena. É a avenida Assis Chateaubriand, sendo palco de mais um ato público juvenil em defesa de melhor qualidade na escola pública. São os alunos da Escola Municipal Paulo Mendes Campos que reivindicam e denunciam a *falta de* professores das áreas de química, matemática e física, a falta de intérpretes de libras para os trinta e seis alunos com problemas auditivo<sup>115</sup> e a poluição sonora que causa danos físicos e pedagógicos. Reivindicações essas que vêm sendo repetidamente solicitada aos órgãos responsáveis, almejando providências imediatas. Nesse sentido, manifestações, ofícios, publicações de repúdio, apelo, denúncias desse problema já foram veiculados em diferentes espaços de comunicação dessa cidade. Entretanto, as solicitações não foram atendidas ...  
(Excerto do diário de campo, 14 maio 2002)

Os alunos, por sua vez, registram as manifestações usando faixas com algumas palavras de ordem:

**“PBH, onde está nosso direito à educação de  
qualidade e sem barulho?”.**

---

<sup>115</sup> Esse grupo de alunos era da Educação dos Jovens e Adultos

Figura 41 - Faixa 1: reivindicação usada pelos alunos durante a manifestação

**PBH, SMED, GERED, onde estão nossos 500.000,00  
publicados no DOM de 29/12/01? Serão para  
revestimento acústico?"**

Figura 42 - Faixa 2: reivindicação usadas pelos alunos durante a manifestação

Os/as alunos/as, Pryscilla, Guilherme, Ludymilla, coordenavam o microfone, dizendo palavras de ordem e emitindo pequenos discursos sobre o descaso dos administradores com a escola. “Queremos educação de qualidade! Queremos professores de física e química!” Outros distribuíam uma carta aberta a população.

Falar de uma Educação Inclusiva, de qualidade e democrática para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte tem sido uma tarefa fácil. Garantir estes direitos na prática tem sido outra história. A nossa escola vem passando por sérias dificuldades com relação à: 1. falta de professores de diversas áreas, seja por licenças médicas ou por não haver um número suficiente de professores concursados, comprometendo o trabalho pedagógico da escola e a nossa aprendizagem. E como ficará a reposição dessas aulas não dadas até agora? Haverá reposição de qualidade, como é garantido a nós após uma greve de professores, por exemplo? Será garantida também a carga horária estabelecida por lei?[...]E problema relacionado à poluição sonora? Apesar de inúmeras reuniões com os órgãos competentes e promessas, nada foi feito até agora.  
(Carta redigida pelos alunos da EMPMC – 14 de maio 2002).

Ao invadirem a avenida em frente à escola e registrarem seus protestos, os alunos entram em confronto com os motoristas até conseguirem fechar totalmente a pista. Nessa cena, uma sucessão importante de fatos foi acontecendo: a manifestação contava com a participação de um ex-aluno da escola que colaborava na organização do movimento, acalmava os alunos excitados e negociava com os policiais a permanência dos estudantes na pista. Usando

posteriormente meia pista, os alunos em continuidade ao movimento, desceram a avenida, fechando o final do viaduto Santa Tereza.<sup>116</sup> Enquanto alguns alunos encaravam as manifestações com um toque de seriedade, outros, talvez num toque irreverente, mostravam cartazes com os seguintes dizeres<sup>117</sup>:

**Cadê o Romário, Filipão?**

Figura 43 – Faixa 3: brincadeiras usadas pelos alunos durante a manifestação

Sentimos um certo distanciamento de alguns professores, na movimentação, que ficaram longe sem se envolver aproveitando do furor dos alunos e da própria direção para se esquivarem das suas responsabilidades durante a realização do ato público. Outros participaram, envolveram-se até o final oferecendo solidariedade ao movimento. No turno da noite, outra manifestação foi feita, e dessa vez, a polícia tentou conter os manifestantes com o uso da força. No dia seguinte, tomamos conhecimento desse ato por meio dos relatos da direção e das filmagens feitas por diferentes televisões registrando as cenas, e essas foram vistas pelos professores à luz desses relatos e do vídeo, permitindo que os professores da manhã fizessem uma avaliação do movimento.

Como fomos acompanhando, os alunos e os professores registraram esse ato de diferentes formas: as faixas, os cartazes, a carta aberta à população, os ofícios, as brincadeiras, o vídeo... Todos esses registros vão comunicar ao interlocutor mais próximo a falta de reconhecimento dos direitos à educação pelas autoridades competentes. Uma manifestação, que antes fôra velada, por meio de ofícios e telefonemas, torna-se pública mediante a urgência das providências. Em momentos vivenciados com os alunos no grupo focal, certificamos que a falta de professores que os alunos enfrentavam era, na verdade, uma realidade com que a escola convivia há mais três anos e que, segundo os alunos, causava consequência danosas a sua

---

<sup>116</sup> Nesse momento, observamos a presença de mais de sete carros da polícia e seis motos. Os alunos não se intimidaram e continuaram as manifestações.

<sup>117</sup> Estávamos próximos aos jogos da copa do mundo de futebol/2002 e, como *Filipão* estava definindo o time que iria nos representar, os alunos mandavam recado para ele.

formação e, por isso, classificaram o ensino que estavam tendo como precário. Vamos acompanhar a cena 05/03 que se compõe com fragmentos de nossas anotações, a partir do grupo focal com alunos e alunas.

### 5.3 Cena 05/03 – O ensino é precário... Mas a falta de correr atrás, de lutar por um ensino melhor, às vezes, a culpa é nossa também.

"Precário é falta de professor.

É muito difícil professores para substituir e, quando substituíem, a aula fica meio estranha, eles repõem do jeito que querem. Dá uma matéria diferente do que o outro estava dando e tem muito professor complicado demais. Eu já estudei com professor que falava assim com a gente “que não precisava dar aulas para viver, porque o marido dela sustentava ela”.

Mas independentemente do professor falar isso dentro da sala de aula não é legal, primeiro, quem faz a escola são professores e alunos. Professor que fala que, a escola não presta é porque ele não presta. Eu vejo desse ponto, sabe. A escola pública é ruim, mas quem faz a escola pública, são os professores – e os alunos. Mas quem está aprendendo? Os alunos aprendem com os professores. Se o professor falar isso, é porque está duvidando da capacidade dele também.

Precário porque o ensino tem pouca qualidade. Falta de professor, tipo assim, na oitava série a gente ficou sem professor de ciência, um tempão, durante dois anos.

Quando tem de correr com a matéria, temos que ver toda a matéria em um ano, quando volta e a mesma matéria, a gente não tem uma seqüência da matéria. Por falta de ciência na oitava série estamos atrasados em biologia agora. Não, inglês desde a quinta série, vai e vem professor e sempre a mesma matéria, repete tudo... De certo, a gente vai perdendo o interesse.

Mas a falta de correr atrás de lutar por um ensino melhor, às vezes, a culpa é nossa também. É muito cômodo, ficar de braços cruzados, esperar o professor chegar e ter paciência com a gente e a gente esperando que o ensino melhore. A gente tem que cobrar. Até um certo tempo, a gente fez isso muito, mas agora estamos relaxando”.

(Depoimentos dos alunos no grupo focal – 19 de setembro 2002)

Vamos percebendo que os alunos têm uma avaliação complexa da escola, seja da ausência dos professores, seja da falta de qualidade da aula<sup>118</sup>- ensino precário, falta de professores, reposição de aula à revelia, falta de ética do professor para com o aluno, corre-corre com conteúdos. Por um lado, os alunos se mostram ativos e atuantes para modificar essa cena, por outro, estão desanimados para assumir uma posição de luta diante desse processo pedagógico, às vezes, deformador.

Percebemos que eles deixam transparecer que é preciso um esforço extenuante para que possam participar da vida escolar como sujeitos. É interessante observar que eles criam essas oportunidades. Observemos outro recorte:

A gente tem que cobrar. Até um certo tempo, a gente fez isso muito, mas agora estamos relaxando. Quando uma professora fala alguma coisa dessa dentro de sala, a gente questiona. A gente vai no coordenador, fala, briga com o professor...

Quantos professores aqui já foram para a diretoria por causa de turma.  
(Depoimentos da aluna Maria Elisa no grupo focal – 19 de set. 2002)

Nesses depoimentos, os alunos/as mostram um estado de consciência cidadã. Assumem-se como protagonistas do processo pedagógico e se orgulham por isso, mostrando-se bons críticos da escola. Percebemos que a falta de professores, de aulas significativas e dinâmicas, de respeito do professor para com o aluno e vice-versa, de orientações pedagógicas e outras questões que os alunos desabafaram no grupo focal, podem trazer conseqüências negativas para seu processo ensino-aprendizagem.

No contraponto, vimos que, quando os corpos discente e docente tiveram que conviver com essas faltas, acabaram transformando-as em sinais que despertavam possibilidade educativas – a mobilização político-pedagógica na escola, mostrada nas cenas 05/02 e 05/03. Por esse foco, os sujeitos aprenderam uma grande lição: a democracia. Esta não estava prevista

---

<sup>118</sup> Vimos nas falas dos jovens que eles estão atentos às atitudes dos professores que parecem vivenciar a Síndrome de Bournout. Esta Síndrome é considerada por especialista como uma das conseqüências mais marcantes do estresse profissional. É uma exaustão emocional, depressão, insensibilidade com relação a quase tudo e todos, até mesmo como defesa emocional.

pelo livro didático e nem no planejamento do professor, que obteve um resultado que também não foi visto e/ou considerado para avaliação escolar e nem para incorporação na prática pedagógicas dos professores na sala de aula. Certamente, essa cena marcará a formação dos alunos, que, ao dela participarem ativamente, aprenderam que um direito nem sempre se concretiza de forma natural, ou seja, não é um direito de fato ter educação para todos; torna-se necessário mostrar a sua necessidade, lutar por ele.

O que queremos destacar com esse debate é a lição prática gerada a partir desse problema – a disposição dos jovens em lutar pela conquista de seus direitos, em participar e gritar por cidadania dentro e fora da escola, tendo como instrumento os próprios corpos e os registros que sinalizaram protestos e coragem.

As conseqüências das ações reivindicativas dentro da sala de aula e do ato público são os conhecimentos adquiridos, na luta por uma escola que seja de fato inclusiva. Assim sendo, flagrados nos atos já transcritos, abro aspas para comentários de Cury (1999, p.8). que diz “se a defesa do Direito passa a ser uma tribuna de resistência em favor da democracia, com mais força há de ser a defesa dos direitos humanos. Esta defesa incorpora, inclusive, uma função pedagógica.” Citando Chauí<sup>119</sup>, complementa:

a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CURY, 1999, p. 8).

Os/as alunos/as, por intermédio de suas expressões juvenis – seja pelo traje, seja pela linguagem, pelos gritos de revolta, de insatisfação – mostravam a irreverência presente nessa etapa da vida e, com o auxílio de registros formais junto aos professores e à administração municipal, exigiram providências, pediam às autoridades responsáveis o reconhecimento prático

---

<sup>119</sup>CHAUI. Marilena. Direitos Humanos e medo. In:RIBEIRO Fester C.(Org.) *Direitos Humanos e...* São Paulo: Brasiliense,1989, p.20

do direito ao conhecimento. As diferentes expressões juvenis e seus registros (as faixas, os cartazes, as fotos, a carta), são como ações simbólicas, representativas, carregadas de sentidos e significados, convidando ao adulto/a, ao *intérprete* mais próximo, à atitude de escuta e investigação, convidando aos órgãos competentes a atenderem o apelo dos jovens que almejam uma Escola Plural, com professores e com qualidade.

Os/as alunos/as deram na rua uma aula de cidadania. Suas ações foram legítimas e apontam as insatisfações com a falta de decisões rápidas na gestão dos problemas educacionais que a escola enfrentava. Eles partiram de um problema que os angustiava e que lhes era real e que carecia de soluções. Nesse sentido, mostraram-se dinâmicos, interativos, críticos e conscientes, inconformados e com capacidade política de mobilização e negociação. Como consequência dessa atitude, vão afirmar-se como seres humanos de necessidades e direitos, que precisam ser continuamente conquistados, como nos mostraram Jamil Cury e Marilena Chauí e que segundo John Dewey pode tornar a prática educativa um espaço privilegiado para que, conquistemos o ideal democrático. O ideal democrático para ele começa quando o aluno se torna sujeito de suas ações e que, a partir de uma situação real de experiência em que foi revelado um problema, possa ele mesmo investigar, buscar soluções e extrair delas reflexões. Dewey (1959, p. 213) implementa essa sua idéia dizendo.

para que a situação suscite reflexão ou pensamento é indispensável que seja de tal natureza que provoque fazer-se qualquer coisa que não seja nem rotineira, nem caprichosa; por outras palavras, alguma coisa que seja nova (e por essa razão incerta e problemática), mas, ainda sim suficiente relacionada aos hábitos já existentes para que possa ser encaminhada eficazmente nos seus desenvolvimento posteriores

Assim sendo, vamos constatando que a natureza do movimento desses/as alunos/as estaria apontando para um outro modelo escolar – em o que aprender passa a ser objeto de situações vivas, sendo a reflexão provocada não de maneira unilateral, mas instigada pelo problema gerado na experiência, como nos aponta Dewey (1959). No nosso caso, nas manifestações por melhor qualidade de ensino, que, como já dissemos, atuaram como sinais para despertar novas aprendizagens, novas possibilidades pedagógicas. Em consequência dessa

experiência, os alunos estariam aprendendo uma nova pedagogia – a democracia se constrói sob um campo de disputas, debates de idéias e luta por seus direitos – em que os sujeitos estabelecem conflitos de diferentes naturezas gerados pelo descumprimento das regras preestabelecidas, traçando caminhos alternativos, na intenção de concretizar um modelo educacional e/ou societário emancipador onde as diferentes vozes, apelos (às vezes gritos) sejam ouvidos e logicamente considerados pelos professores, gestores escolares e gestores municipais.

Um consenso pode ser retirado nas situações acima analisadas – os estudantes mostraram que têm condições de serem co-partícipes na gestão escolar e, por isso, tentam romper o silêncio dos gestores municipais diante dos problemas que enfrentaram. E, ainda, deixam a lição de que é possível romper com a rigidez dos currículos escolares hegemônicos que os silenciam. Seus atos registrados marcaram o desejo de que sejam ouvidos e disputam a co-produção dos próprios conhecimentos que foram gerados em uma ação concreta: a luta pelo direito a uma educação pública e competente.

#### 5.4 Cena 05/04



**Juventude quer paz, escola, emprego, bola**

**Reunião**  
Dia 11 de junho - 3ª-feira - 9 horas  
Local: Câmara Municipal de Belo Horizonte  
Plenário Amintas de Barros

**Informações:**  
(31)  
3465 1209  
3465 1227

**Apoio:**  
Gabinete da  
Vereadora Jô Moraes  
Av. dos Andradas, 31007324  
Santa Efigênia

Figura 44 – Folder do projeto de iniciativa de uma vereadora de Belo Horizonte para provocar a discussão com os alunos do ensino médio sobre violência/paz, emprego/lazer

Essa ação – manifestação dos jovens pela paz – também vai merecer nosso destaque por considerarmos que ela pode apontar outros elementos que mostram como os jovens vão ensinando a escola a importância da participação e dos posicionamentos dos sujeitos na definição democrática de problemas de ordem regional e global. Esse projeto<sup>120</sup> é de iniciativa de uma vereadora de Belo Horizonte e se desenvolveu da seguinte forma: foi enviado *um questionário* para todas as escolas, onde alunos e professores debateriam suas perguntas. Eles deveriam responder a elas e o produto desse debate seria levado à Câmara Municipal para discussão dos alunos com as autoridades responsáveis. Após a concretização desse processo, os alunos tiveram em mãos o questionário respondido. O rascunho desse trabalho pode ser consultado no ANEXO G. A escola organizou o transporte escolar para que os alunos pudessem participar dessa plenária na Câmara. Veja nossos registros fotográficos nas figuras 45 e 46.



dirigindo a Câmara Municipal de BH  
Figura 46 – Alunos no “ritual” de entrada na Câmara Municipal de BH

---

<sup>120</sup>Não é nosso objetivo analisar o projeto em si, mas apontar os registros que dele surgiram e as oportunidades de conhecimentos geradas.

A seção da Câmara começou com o relatório da aluna Priscilla da EM Paulo Mendes Campos (figura 47). Foi um relato interessante, onde, além de ler as respostas presentes no *questionário*, ampliou com reflexões importantes sobre violência social, violência militar, despreparo dos militares e importância de investimento em educação. Ilustrou essa problemática relatando a experiência da manifestação dos estudantes da E.M. Paulo Mendes Campos por nós já descrita nas páginas anteriores.



Figura 47 – A aluna Priscilla relatando as conclusões sobre a temática em questão no plenário da Câmara Municipal/BH

Após seu relato, outros alunos, representando outras escolas, foram dando seus depoimentos. Alguns alunos da EMPMC participaram do evento com uma certa dispersão – agrupando-se no canto Câmara para conversar, brincar, deitar, enfim, ficar *numa boa* e passear. O aluno da foto (figura 48) mostra sua total irreverência na forma de se postar e no estilo *funk* no penteado do cabelo naquele dia, contrastando com toda a formalidade do evento.

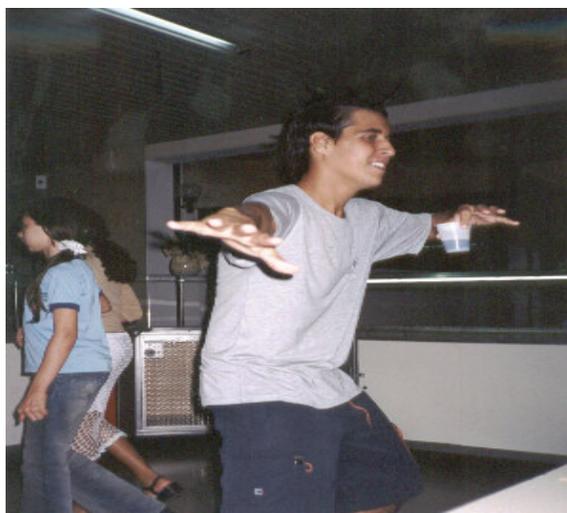


Figura 48 – Fabrício numa postura de total descontração na cantina da Câmara Municipal de BH

Essa experiência vem corroborar a anterior, no sentido de vermos os estudantes em ação: pensando e registrando sobre assuntos diferentes dos impostos na sala de aula, debatendo e indo a outros espaços – uma plenária na Câmara para debater a situação da violência. Embora, nesse caso, a situação não seja uma questão criada por problemas emergentes do espaço escolar, é um tema que afeta a todos os cidadãos e que, por isso, requer a busca de soluções. Além disso, os alunos pensaram, eles próprios, sobre esse problema, até que, de posse de idéias articuladas, puderam ser expostas a outro grupo de pessoas para conclusões mais amplas. Essa experiência fica registrada como uma outra possibilidade de vivenciar situações regidos por princípios democráticos: envolvendo-se, discutindo, participando e deixando as marcas registradas como contribuição.

#### 5.5 CENA 05/05 A criação do grêmio estudantil

Começamos este trecho mostrando como os alunos registraram a criação do grêmio. Primeiro, a escola se enfeitou com cartazes e faixas para essa disputa. Depois, os alunos se moveram no sentido de criar as perguntas a serem debatidas pelos alunos representantes que disputavam a chapa. Em uma grande plenária realizada na quadra da escola, esse debate vai mostrar um pouco mais de como se democratizam os espaços escolares. Veja os registros desse processo: as fotos, os cartazes, o questionário no APÊNDICE E.

**REIVINDICAR**

**EVOLUIR**

**VENCER**

**OTIMISMO**

**LUTAR**

**“Chapa 1 - Vote  
Consciente”**

**Entre nessa luta!!!  
Revolução!!!**

**VOTE CONSCIENTE,  
VOTE CHAPA 2.**

*Para reivindicar nossos direitos  
estudantis e sempre defendendo a  
renovação!!! Vote mais que certo!  
1 na cabeça!  
Chapa 1 é a solução!*



FIGURA 49 – Alunas confeccionando cartazes para disputa de chapas em formação para grêmio estudantil e alguns desses cartazes

É importante destacar que o primeiro registro *dos cartazes propaganda* foram escritos em forma de palavras de ordem, em versos que rimam e em forma de acróstico. Com essa maneira criativa, os componentes das chapas mandam informações para os outros colegas, registrando um processo democrático que se pretendia instaurar na escola: a participação dos alunos nas decisões escolares. Para isso, eles, por meio da palavra REVOLUÇÃO, criaram mais nove palavras para exprimir seus anseios: **REIVINDICAR, EVOLUIR, VENCER, OTIMISMO, LUTAR, JUSTIÇA, CRIATIVIDADE, AMIZADE, ORGANIZAÇÃO.**

Esse registro não foi visto pela escola da forma como estamos vendo. Destacamos, porém, essa análise para mostrar o quanto se pode trabalhar a partir de um simples registro e dele extrair elementos históricos, sociais, políticos, emocionais dentre outros, ou seja, estamos diante de um quadro pedagógico de possibilidades de análises múltiplas.

#### 5.6 Cena 05/06 - A plenária para debate entre os candidatos ao grêmio escolar

Os alunos se reuniram na quadra (2º e 4º ciclos) para ouvirem as propostas das duas chapas. Um semicírculo foi feito, e alunos das respectivas chapas compuseram a mesa. Os alunos gritavam palavras de ordem. A Chapa 1 estava com uma concentração maior de representantes na mesa. A coordenadora de mesa apresentou os objetivos da reunião: apresentação das propostas das chapas para a eleição/escolha de uma delas. A figura 50 mostra um momento de debate e recortes do nosso diário de campo, mostrando na íntegra como foi o debate, podem ser consultados no APÊNDICE E.





Figura 50 – Plenária para debate entre os candidatos ao grêmio em 24 de junho 2002

A figura 50 e o texto transcrito no APÊNDICE E, nos colocam diante de uma plenária realizada sob a coordenação dos estudantes e que tem todo seu eixo norteador gerado a partir da elaboração de questões – uma entrevista – a serem feitas aos candidatos. Elas refletiam um estado de compromisso e integração político-democrática que os alunos parecem estabelecer dentro da escola.

Destacamos os nossos registros de campo, com o debate dos candidatos ao grêmio feito na plenária. Esse foi de fundamental importância para darmos visibilidade a riqueza pedagógica presente nos argumentos dos alunos. Vejamos um trecho da entrevista

Nossa chapa tem a intenção de colaborar na construção político-social dentro da escola e ainda colaborar na elaboração dos aspectos pedagógicos da escola. Formar uma representação dos alunos para levar suas opiniões perante a diretora da escola. Cobrar mais pelos direitos dos estudantes, ajudando-os a resolver problemas que não conseguem resolver sozinhos. Melhorar o planejamento dos colégios, com a melhoria do ensino, permanência do diálogo e discussões da escola. Buscar a inserção de todos no processo de construção e formação dos cidadãos. De maneira geral, cabe ao grêmio elaborar um plano anual de trabalho, submetendo-os à aprovação do conselho de representantes de

turma. O grêmio nos ajuda a reivindicar uma escola de qualidade democrática e por uma sociedade mais justa e solidária.

(Recorte da entrevista com a argumentação de Priscilla (chapa 2). 24 de junho 2002)

Fomos percebendo, nesse cruzamento de informações, a diferença entre uma chapa e outra e marcando a importância desse ato realizado pelos alunos e a consciência político pedagógica demonstrada. No debate, eles vão apontando a escola que queriam ver em ação:

1. uma escola interativa, democrática, que garantisse o direito à permanência e ao conhecimento;
2. uma escola que pensasse seu projeto não ficando restrita a ela mesma e aos professores como gestores das idéias, mas que, em comunhão com os alunos, reorganizasse seu projeto como um projeto político social;
3. uma escola que não desprestigiasse o cotidiano (a falta de professores, de qualidade das aulas, a manifestação dos alunos, o uso do cigarro na escola dentre outros) mas que reconhecesse que, a partir dele, pode se chegar a grandes questões temáticas para estudos.

Colocamos em evidência também, outra definição que a aluna Priscilla da chapa 2 diz ao responder à pergunta: *Quais as idéias e o que pretendem fazer sobre a cultura, lazer, etc?* Ela se posicionando a respeito argumenta:

“Não só fazer campeonato (esporte), mas eventos culturais para o aluno estudar. Trazer a cultura para dentro da escola: teatro, concurso de desenhos, grafiteagem, excursão para os alunos e o próprio esporte, que está meio fraco.”

(Recorte da entrevista com a argumentação de Priscilla (chapa 2). 24 de junho 2002)

Com essa definição, os alunos dessa chapa (representados pela Priscilla) deixaram escapar uma tendência pedagógica da educação – a abordagem sociocultural – que hoje é muito debatida, pouco entendida e dificilmente colocada em prática.

O que essa aluna de 16 anos quer dizer com isso – trazer a cultura para dentro da escola? Pensar a escola como espaço aberto para que as diferentes culturas possam se expressar, como idealizado por Priscilla foi também uma proposição defendida pela Escola Plural (caderno 2), que significa:

enxergar, como partes de um mesmo processo, as atividades de ensino/aprendizagem e os conteúdos que a sustentam...

alargar a compreensão do sejam os saberes escolares...

romper com a lógica fragmentada da seriação, organizando os ciclos de idade de formação...

pensar nesta própria proposta curricular como um processo em construção e não um documento acabado e pronto a ser cumprido...  
(BELO HORIZONTE, s/d)

Para tanto, seria necessário que o coletivo de professores reelaborasse o seu processo pedagógico, buscando na formação em serviço a compreensão das concepções epistemológicas do conhecimento, a reflexão sobre as práticas pedagógicas que implementam, a articulação com diferentes espaços sociais, a movimentação organizada da comunidade escolar reivindicando a efetivação de políticas públicas para juventude dentre outros inúmeros problemas educacionais a serem enfrentados na tentativa de minimizá-los. Gestar novas formas de relacionar com o conhecimento na escola foram e continuam sendo alguns dos grandes desafios para que os educadores consigam (re-) significar a prática educativa

Desenvolver uma proposta pedagógica tendo como eixo central as *culturas* presentes na escola é também uma proposição apresentada por Juarez Dayell e Marília Spósito<sup>121</sup>. Segundo eles, para que a escola tenha a dimensão cultural como eixo articulador do

---

<sup>121</sup> Citados por Rezende (2001, p.11) retomando falas dos mesmos proferidas no Curso *A Rede Debate Juventudes*, nos dias 19/09/2000 e 20/11/2000.

conhecimento, seria primordial que desenvolvesse processos educativos com os alunos buscando contribuir para que haja uma ampliação das experiências que eles já trazem para a escola. E nos questionam: em que medida, a escola poderia estar contribuindo para ampliar o que os jovens alunos trazem com eles? Como contribuir para que, em nossas ações cotidianas e nas diferentes disciplinas, possamos ajudar o jovem a se descobrir e elaborar os seus próprios projetos?

Os/as alunos/as parecem conhecer tacitamente essa proposição teórica e verificar nela uma importância prática. Nesse sentido, eles apelam e propõem transformar a escola – desejam que ela seja não só consumidora de cultura – assistir a aulas, a peças teatrais, ir a exposições, oficinas, festivais de dança, concerto de música, palestras dentre outros –, mas possam ter oportunidade de serem produtores de culturas, buscando colocar dentro da escola e de seus currículos a diversidade cultural representada pelos/as professores/as e alunos/as – sujeitos socioculturais –, mediante a exploração das diferentes linguagens, que os mesmos trazem para o universo escolar. Os/as alunos/as e professores/as serão eles/as próprios/as *registradores* da cena composta por eles/as: o/as escritores/as e atores/as de suas peças teatrais, compositores/as de suas músicas, intérpretes, expositores/as de suas expressões artísticas.

A partir do momento em que vimos os/as alunos/as registrarem essas reivindicações é por que as diferentes disciplinas ministradas na escola não estavam possibilitando espaços e instrumentos, para que os desenvolvimentos de diferentes expressões culturais fossem colocados em prática.

Ao participar de uma ação pedagógica em que os/as alunos/as têm condições de relacionar suas experiências cotidianas com o conteúdo desenvolvido pelas diferentes disciplinas e registrá-las nas formas que consideram apropriadas, podemos dizer que a ação passa a ter sentido e significado para eles e isso os fará mobilizar o raciocínio e a afetividade, desenvolver as capacidades de tomada de decisões, a imaginação, a criatividade, a ousadia, a improvisação, a solidariedade e a cooperação... Além disso, ter-se-á como ganho o fortalecimento da auto-estima, contribuindo para melhorar o relacionamento com o outro.

Na verdade, essa aluna tocou em temas importantes para nossa discussão que nos motivam a refletir: quais princípios pedagógicos devem nortear as ações educativas? Como reorganizar toda a prática pedagógica da escola, com diretrizes que norteiem a ação dos/as professores/as e alunos/as, possibilitando-lhes desenvolver uma prática escolar que colabore na formação dos cidadãos. Pensamos que, para formar cidadãos, a escola necessitaria compor, a

exemplo das cenas mostradas acima, ambientes participativos de debate, de respeito à oposição de idéias e tomada de decisões coletivas. Essas seriam uma boa introdução às lições práticas em defesa da democratização em suas diferentes facetas. Segundo Cury (1999, p.13)

a democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual, quanto a consideração positiva da diferença como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano. Retomando Aristóteles, pode-se dizer que o ente é a síntese aberta entre o ser e o modo de ser. É este o entendimento que se pode ter do texto constitucional e da lei de educação. Todas as formas impeditivas da igualdade, tomadas pelo ângulo da uniformidade, ignoram o valor das diferenças ou as condenam aos estreitos espaços privados, terminam em regimes autoritários[...]

Aproveitamos as palavras de Cury(1999) para dizer da importância da efetivação das práticas pedagógicas não mediadas apenas por textos, projetos, normas legais, mas por experiências reais, fatos que se concretizam – mostrando como os sujeitos se exprimiram e imprimiram suas idéias – permitindo que alunos e professores possam igualar seus direitos nas diferenças. O mérito, segundo o autor citado, seria a possibilidade de revelar, nessa atitude, a profundidade humana presente nas experiências de vida representadas nos seres humanos e construir projetos pedagógicos que expressem os desejos e necessidades dos sujeitos que compõem o ato educativo.

Finalizando o artigo, Cury (1999) afirmará que a efetivação destes princípios não é um caminho fácil. Situando que, no Brasil, é menos difícil derrubar ditaduras do que construir uma sólida democracia. E complementa.

a ética de reconhecimento, tal como inscrita na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional é sinal de uma possibilidade melhor em vista de uma prática democrática que incorpore a riqueza sociocultural com espaço consciente e escolhido de sujeitos que se tornam tão iguais quão diferentes.(CURY, 1999, p.15)

A manifestação pública por professores, pela paz, a eleição do grêmio foi o ritual de concretização dessa ação, marcando, de maneira geral, a vontade real dos jovens

estudantes de se incorporarem à cena pedagógica e ganharem voz de decisão.<sup>122</sup>

Podemos dizer que todos esses caminhos percorridos mostraram uma busca pelo ideal da democracia, que tornamos visíveis ao realçarmos os diferentes posicionamentos dos estudantes que efetivaram na prática a idealização de Dewey (1998) citado por Pontes (2001, p.85) para escola.

o único caminho para preparar para a vida social é engajar na vida social. Formar hábitos aproveitáveis e de utilidade social, separadamente de qualquer necessidade e motivação social direto, separadamente de qualquer situação social existente é, ao pé da letra, ensinar a criança a nadar mediante movimentos fora d'água.

Dewey (1998), com suas palavras, quer lembrar que, para conceber essa pequena comunidade, é necessário que o aluno participe ativamente dos processos de construção, processos educativos que permitam aos sujeitos compreender e interferir no cenário em que se gesta o conhecimento. Nesse sentido, Dewey destaca ainda que, à medida que os alunos passam a ter consciência do mundo, das exigências que ele tem que cumprir e da sua colaboração dinâmica no processo, “a escola passa a estar organizada em uma base ética.”

Marcamos, dessa forma, a importância do registro durante o processo das cenas destacadas, no sentido de enfatizar as concepções, registrar fatos, exprimir idéias, concretizar uma ação de engajamento social experimentados e certificados pelos alunos.

O sentido pedagógico de registrar as ações escolares estaria situado no fato de entender essa como uma importante atividade formadora para desenvolvimento dos alunos. Após publicizados os registros dos mesmos, é possível torná-lo um material de estudo, de análises, de construções pedagógicas em que os alunos, co-participes, se envolvam e se sintam

---

<sup>122</sup> Nessa eleição, vimos repetir uma cena que se desenvolve com muita frequência nas disputas eleitorais no plano macro: a fraude. Na contagem dos votos, os representantes dos alunos perceberam um número maior de votantes do que o previsto. A chapa 1 venceria se tivessem considerado a leitura das urnas. Para tentar resolver esse impasse, foi feita uma conversa com a Chapa 2 e a sugestão feita seria a de realizar uma assembléia para discutir o problema. A decisão dessa assembléia considerou como eleita a chapa 2.

sujeitos na produção do conhecimento. Isso nos revela o inverso do que se considera registros numa escola tradicional: uma folha de prova ou teste preenchido, às vezes, sem um conhecimento real, sem significado biográfico, mas considerado como produto avaliativo final. Essa prática é muito criticada, mas não deixa de ser usada como prioridade na ação de registrar na escola.

Todas essas cenas de caráter democrático enriqueceram nossa discussão e nos permitiram mostrar que, quando os registros escolares produzidos pelos alunos são explorados, viram possibilidades mediadoras para o ato de educar.

## 6 PROJETO 10 ANOS DO PAULO MENDES CAMPOS: REGISTROS BIOGRÁFICOS

No capítulo anterior os alunos mostraram que é possível implementar registros que sejam instrumentos veiculadores das expressões juvenis e da diversidade dos seus desejos e anseios. Vimos os alunos darem exemplo de como se constrói o conhecimento pela via da ação coletiva, por meio das trocas, dos confrontos de idéias, ainda que os conhecimentos reelaborados não tenham visibilidade oficial para os registros escolares.

Gostaríamos de salientar ainda que os alunos, ao realizarem um movimento dessa natureza, dão visibilidade a um dos eixos norteados da Escola Plural – os alunos como sujeitos socioculturais<sup>123</sup>, co-parcítipes –, e que, por isso, conseguem lutar pelo estabelecimento da ordem democrática no interior da escola. Isso nos faz afirmar que os alunos conseguiram, por intermédio da natureza de suas ações, estabelecer uma educação de natureza complexa<sup>124</sup>.

Neste capítulo, temos um alinhavar de todos os outros, com novas nuances, para colocar em ação o Projeto 10 anos do Paulo Mendes. Liberado pela direção e coordenação da escola estendeu-se durante todo o ano letivo. Essa ação recebeu muita atenção nesta dissertação, na medida em que fomos percebendo as possibilidades dos diferentes registros dela emanados. Procuraremos mostrar a complexidade, a ambigüidade e os antagonismos que a escola vivenciou ao propor concretizar projetos de trabalho. Para tanto, seguiremos o caminho de relatar todo o percurso experienciado por alunos e professores. Evidentemente, faremos essa trajetória tentando perceber como o nosso objeto de estudo – os registros escolares e sua relação com os aspectos avaliativos – foram sendo desenvolvidos, dando ênfase ao seu uso e relevância para os sujeitos. Focalizaremos o processo, descrevendo-o e enfatizando os registros que professores e alunos produziram e os que nós produzimos ao contemplarmos os atores em cena. Dessa nossa observação minuciosa compomos esses três atos apontando os limites e as possibilidades na construção de projetos de trabalho.

---

<sup>123</sup> Cadernos da ESCOLA PLURAL 0, 2 e 3

<sup>124</sup> Segundo Morin (1990) apud Petraglia (1995, p. 103) “O pensamento complexo deve preencher várias frentes, vários terrenos. O pensamento complexo: deve ligar o objeto ao sujeito e ao seu ambiente; deve considerar o objeto, não como objeto, mas como sistema – organização e levantamentos dos problemas complexos da organização. Deve-se respeitar a multidimensionalidade dos seres e das coisas. Deve trabalhar – dialogar com a incerteza, com o irracionalizável. Não deve desintegrar o mundo dos fenômenos, mas tentar dar conta dele mutilando-o menos possível”. (MORIN, E. *Science avec conscience*, Fayard. Edição de bolso, coleção Points, 1990).

No ATO I, mostramos que os limites vão desde a imposição da ação pedagógica aos alunos – projeto correspondência – atividade que inaugura o projeto, ao relativo despreparo do professor na condução de atividades mais abertas. O ATO II, que é tecido nas experiências vividas pelos sujeitos que se formam na ação, destacamos os processos de aprendizagem dos professores, aprendendo nas reflexões elaboradas ao retomarem as ações que compreendiam a fase anterior, concomitantemente, na concretização de novas demandas do projeto. Como repercussão de um maior envolvimento e, conseqüentemente, de uma melhor preparação do professor, vimos os alunos se tornarem mais participantes do projeto. Limites continuaram sendo vividos, mas não se tornaram impedimentos para a visibilidade dos sujeitos da escola. Assim sendo, possibilidades de registros criadas se configuraram como capazes de desnudar os sujeitos - alunos e professores. Sua vida será a fonte para criação dos registros – a elaboração de roteiros de entrevistas, a composição dos painéis, a utilização da fotografia, as filmagens que darão visibilidade aos talentos. Os registros são tecidos em comunhão com a realidade sociocultural dos alunos exigindo, portanto, um novo formato avaliativo, processual e formativo, que, por sua vez, exige do professor uma nova concepção de ver e mediar o conhecimento.

Nesse sentido, destacamos, por intermédio dos registros produzidos pelos alunos, entre os seus erros e acertos, a construção dos projetos: a revista em quadrinhos, os talentos do Paulão.

No ATO III, mostramos alguns projetos de trabalho que os alunos construíram tendo na fotografia seu eixo principal. As imagens dos jovens e dos professores pelos estudantes pesquisadas foram consolidadas em seus artefatos de trabalho – a revista Isto é Paulão, álbum de fotografia e festas do Paulão – produções compostas por meio do acesso fotográficos da prática pedagógica de alunos e professores e/ou em outros momentos da vida dos sujeitos. Essas foram catalogadas, organizadas e investigadas.

Como expressão máxima desses trabalhos, emanou a festa comemorativa dos 10 anos da escola, quando esses trabalhos foram expostos à comunidade escolar.

Em síntese, podemos dizer que este capítulo permitiu expressar a diversidade presente nas experiências dos alunos/as e professores/as, quando convidados a implementar projetos de trabalhos. Os diferentes projetos propiciaram a concretização de uma pluralidade de formas de registros. Esses acabavam por expressar a forma como cada aluno/a inventava para existir, para aprender, para interpretar o mundo. Por isso, os registros escolares se tornaram uma obra de arte

– arte que expressa o processo vivido e o produto qualificado do mesmo. Os alunos se tornaram o centro do processo ensino-aprendizagem e, para isso, os professores tiveram que levar em conta, mesmo que apenas no tempo e espaço previstos para a realização do projeto, as diferenças presentes entre cada grupo de alunos/as e exigindo ainda uma ruptura com um modelo único de ensino-aprendizagem, com uma única forma de abordar e mediar os conhecimentos<sup>125</sup>.

Ao observar essa construção, vimos que o projeto dessa natureza requer trabalho coletivo, e os professores pareciam se sentir como se a roupa já não coubesse mais neles, ou seja, as respostas fragmentadas de seu conteúdo não eram suficientes para responder aos problemas levantados nos projetos.<sup>126</sup> Nesse sentido, na realização do trabalho docente, por meio de projetos de trabalho, colaborou para construção de uma prática mais coletiva, colaborativa e construtivista<sup>127</sup> entre os alunos e professores.

Notamos ainda que, para que os professores pudessem transitar pela estrutura inovadora da educação, implicou uma nova organização de tempos e espaços, que gerou uma (re)organização do ensino e uma postura sensível, flexível e investigativa por parte dos professores/as e na compreensão de si mesmos como sujeitos socioculturais em permanente processo de formação. Ao fazer isso, conseguiram, de alguma forma, harmonizar-se com os diferentes tempos de formação humana, com o caráter processual do desenvolvimento e da aprendizagem, permitindo, assim, uma ação pedagógica consoante com os variados ritmos, experiências e necessidades dos educandos. (BELO HORIZONTE, 1994; SOARES, 2002; LIMA, 1996; ARROYO, 1996)

Podemos dizer que as dificuldades dos professores diante da implementação de práticas pedagógicas não os fizeram inertes, não se renderam à estagnação, diante da situação pedagógica desmotivante presente no início do projeto. No contraponto, mostramos que a busca

---

<sup>125</sup> A Escola Plural, em seus pressupostos pedagógicos e em outros autores tais como: Arroyo (2000), Santomé (1998), Sacristán (1998), Zabala (1998/2002) mostraram que é preciso considerar também que a idéia de diferença, de heterogeneidade não sugere uma intensificação de ações pedagógicas individualizadas. Ao contrário, a construção do conhecimento é coletiva, dialética e, por isso, se materializa nas trocas, nos confrontos de idéias, ainda que o conhecimento seja reelaborado num âmbito individual.

<sup>126</sup> Ver artigo de Dulci (2003, p.12)

<sup>127</sup> MORAES (1997, 200-208 *passim*) recorrendo a diferentes autores argumenta que: “uma proposta construtivista deve ser entendida como um processo progressivo de reflexão sobre si mesma, de correção constante, que supõe que o indivíduo possui uma capacidade poética de renovação, como tudo na como resultado da relação de complexidade entre sujeito e objeto, solidários e indissociáveis entre si, partes de um mesmo todo”

por alternativas à prática rotineira foi de fundamental importância para que obtivessem os resultados que a seguir detalharemos.

Essa perspectiva de organização do ensino por meio dos projetos de trabalho implicou a produção de novas formas de registros e também numa postura sensível, flexível e investigativa por parte dos/as professores/as, alunos/as na compreensão de si mesmos como sujeitos socioculturais em permanente processo de formação.

### 6.1 A tessitura do Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos

Chegamos para iniciar nossa pesquisa no momento em que a escola completava 10 anos de existência. Para comemorar essa passagem, o corpo docente da escola discutia propostas para a construção de um planejamento que pudesse ser incorporado por uma série de ações, dentre elas, a possibilidade de resgatar a história da Escola. Em registro encontrado no caderno da coordenadora (08/03/2002), verificamos, as primeiras elaborações escritas do mesmo.

"A construção desse projeto será baseado nos desejos, anseios de formação dos nossos alunos e profissionais ressaltando quem são, onde moram, o perfil etc. Buscando inserir o aluno nesse objeto de estudo, será feita, também, a construção da História da escola. Para tal projeto, reuniremos depoimentos de alunos do antigo prédio da EMPMC, de diretores anteriores, pais de alunos que foram atuantes, montar uma carta do aluno, promovendo um intercâmbio entre eles..."  
(Caderno de registro da coordenadora – 8 de mar. 2002)

Para concretizar esse intercâmbio, planejaram uma dinâmica inicial com objetivo de os alunos se conhecerem. Essa dinâmica consistia em agrupar duas turmas no auditório de cada vez, fazer um círculo e, posteriormente, formar pares. Esses pares realizariam uma entrevista, sendo que o entrevistador registraria uma carta de apresentação do outro. Essa atividade foi planejada mais não foi executada, por falta de tempo e de um quadro completo de professores. Apesar de essa ação não ter sido realizada, dá para perceber por meio do planejamento que essa poderia ter possibilitado registros muito interessantes de reconhecimento dos alunos.

## ATO II

### 6.2 Cena 06/01 - A gincana

Para a abertura do projeto, a escola realizou uma gincana. Após concretizarem-na e avaliá-la, os professores destacaram *a desmotivação dos alunos para essa atividade* e trouxeram à tona uma série de questões que colocavam em xeque o planejamento e a execução dessa atividade<sup>128</sup>. Para alguns professores, se os alunos tivessem mais motivados, a atividade teria tido sucesso. Por outro lado, uma fala contundente, de uma professora, mostrou-nos outra questão: “Como pensar no envolvimento do aluno se falta o envolvimento dos professores?”

A *priori*, esse início dos projetos deixou transparecer um desconforto dos professores com a proposta e um desconcertante envolvimento dos alunos. Os professores dão prosseguimento ao projeto, mas essas falhas vão continuar colocando em xeque a qualidade do trabalho a ser desenvolvido.

### 6.3 Cena 06/02 Projeto Correspondência

Em continuidade, desenvolveu-se o Projeto Correspondência, que objetivava incentivar os alunos a baterem papo uns com os outros por meio de cartões. Antes de iniciar a confecção dos mesmos, foi exibido um filme *Mensagem para você*<sup>129</sup> como motivação. Veja no recorde no nosso diário de campo, o desenvolvimento dessa atividade.

---

<sup>128</sup> A idéia surgiu da direção e coordenação pedagógicas da escola, foi acolhida pelo grupo que colaborou em pensar as tarefas da gincana. Os alunos receberam as tarefas prontas, fato que foi avaliado como conseqüências pela desmotivação na realização das atividades.

<sup>129</sup> O filme *Mensagem para você* conta a história de dois correspondentes – via internet – que acabam se conhecendo e se tornam namorados, depois de muita confusão e desencontros. “Toda manhã, após seu noivo sair, Kathleen, simpática dona de uma livraria infantil, pula na frente de seu *laptop* para contatar via internet seu 'namorado cibernético', Nyisz. O que ela não sabe é que o homem de sua vida, quem nunca conheceu pessoalmente, é Joe Fox, uma raposa nos negócios que está prestes a liquidar com sua loja, ao instalar, a algumas quadras, uma de suas modernas megalivrarias”.(Diretor: Nora Ephron e Elenco,o: Tom Hanks, Meg Ryan, Greg Kinnear, Parker Poseu. (Duração: 120 min).

Vimos pela segunda vez o filme *Mensagem para você*. Foram reunidas duas turmas de 4º ciclo, aproximadamente 70 alunos. Percebi que grupos de alunos se formava no auditório: três alunos ficavam apostos na porta da sala. Um grupo com seis meninas ficou do lado esquerdo da sala (no canto mediano). Um terceiro grupo, esse misto, se localizava no canto esquerdo e final da sala. Nesse grupo, um aluno permaneceu boa parte do tempo deitado sob cadeiras agrupadas.

Enquanto as luzes estavam apagadas, movimentos diferentes foram percebidos na sala: alunos entrando e saindo, indo ao banheiro, jogando buchinhas, conversando. Um grupo de 32 alunos se localizou no centro da sala, próximos ao vídeo e esses pareceu-nos que estavam conseguindo assistir melhor ao filme. Depois que a professora ligou as luzes, a sala aquietou-se por alguns instantes. Minutos depois, a movimentação continuou. Percebemos que o grupo do centro também atirava buchinhas. Só que a professora a quem eles se referiam não estava na sala. Esse episódio realmente havia acontecido no dia anterior, quando o filme era exibido pela primeira vez para outras turmas, que não ouviram o som com clareza, pois o *plug* estava conectado errado. Situação que foi descoberta no final da exibição.

(Recortes do nosso caderno de campo – 9 de maio 2002)

Ao observarmos essa atividade, percebemos que uma série de contratempos poderiam ter sido evitados para melhor aproveitamento da mesma. Vimos que os alunos estavam dispersos, outros saíram da sala, outros se deitaram na cadeira, no colo de colegas, outros brincavam no auditório. Detectamos que, na primeira exibição, o som não nos permitia ouvir a fala dos atores, o que causou um grande desinteresse por parte dos alunos. Nesse sentido, foram aos poucos saindo da sala sem verem o final do filme. Outra coisa importante a destacar é que, em nenhuma das turmas em que o filme foi exibido, assistiram o final. O sinal bateu e eles foram embora. A dispersão dos alunos pode ser analisada por alguns pontos que a escola deixou despercebidos.

O primeiro a destacar foi o problema do som que apresentava problemas técnicos. Observamos, desde o início, que não era possível ouvirmos o diálogo dos atores. Como iniciávamos a pesquisa, não quisemos interromper e verificar o que acontecia. Os alunos/as e as professoras também não se posicionaram em relação ao problema. A postura dos alunos foi de se

---

rebelar, de fazer bagunça – jogar baralho, jogar buchinhas, entrar e sair do auditório dentre outras.

Na segunda exibição do filme, os professores locaram uma fita legendada. O problema da bagunça não foi resolvido e alguns acabaram sendo levados para a coordenação. Alguns se justificavam dizendo que *uma das professoras estava dormindo*. Acontece que essa cena aconteceu com outro grupo de alunos, na primeira transmissão do filme, uma professora realmente adormecera. Esse detalhe se espalhou entre os alunos e eles usaram essa desculpa no dia posterior. Os alunos que foram levados à coordenação fizeram uma avaliação crítica da atividade e se comprometeram a reverem o filme em suas casas e participar das próximas ações do projeto. Vejamos os registros avaliativos desses alunos.

"Eu NLD, aluna da 4I não vi o filme e, por isso, não posso apresentar relatório. Eu gostaria de ver o filme. Até mais garanto que não entendi nenhuma parte do filme que eu vi porque o som da tv estava muito ruim, o que não permitiu que eu entendesse. Se possível, eu gostaria de entregar o relatório ainda esta semana, pois pretendo alugar o filme e ver em minha casa. O que não quero é que digam que não fiz o relatório porque eu não quis ver o filme".

"Não entendi qual o projeto do filme. Na minha opinião, ninguém entendeu, gostaria que fosse explicado. Desculpe, mas acho que deveríamos ter conteúdo para o vestibular e não projetos que, na maioria das vezes, nunca dão certo e não têm nenhuma aceitação dos alunos. Obrigada."

(Registros feitos por alunos – 09 de maio 2002)

Nas avaliações dos professores, em reunião pedagógica, eles reconhecem o lapso

"Eles não gostaram da atividade do filme *Mensagem para você* reclamando que não dava para ouvir o som (o plug estava conectado errado). Não entenderam o projeto do filme."

(Fala da professora Janete em 10 – maio 2002)

Por meio dessas falas (dos/as alunos/as e dos professores/as), podemos destacar o segundo problema: os alunos insatisfeitos com o desenvolvimento do projeto ao mesmo tempo

em que reivindicam aulas com conteúdos que os preparem para o vestibular. Essa relação entre projetos e conteúdos disciplinares parece ocupar precariamente os tempos e espaços escolares de preparação e execução das ações pedagógicas na Escola. A consequência desse problema é: implementam-se projetos desconectados dos conteúdos dados em aulas e essas, por sua vez, não dialogam com as atividades do projeto. Atrelando esses problemas aos de ordem técnico-pedagógico – superlotação da sala (70 alunos) e a falta de um roteiro preparatório do vídeo e de uma atividade-síntese a ser realizada pelos alunos *a posteriori* – foram produzidos uns somatórios de contratempos que contribuíram para a insatisfação de alunos/as e professores/as.

Desencadeou-se, assim, um bombardeio de críticas contundentes dos/as alunos/as à forma como o corpo docente da escola desenvolvia sua prática pedagógica. Em suas falas, deixam claro que estão atentos aos deslizes pedagógicos na tentativa de participar desse processo de forma mais ativa, analisando as críticas para possíveis propostas de mudanças. Entretanto, ao longo deste capítulo, veremos que pouco se fará no sentido de incluir a escuta dos alunos para o desenvolvimento de novas propostas. Ele aparecerá quase sempre como um *consumidor* de aulas e de projetos.

A exibição do filme parecia estar desconectada de seus objetivos, mal orientada e, conseqüentemente, gerando descontentamento nos/as alunos/as. Alguns/algumas professores/as justificaram-se e disseram ter preparado o trabalho com os alunos.

A professora S explicou que houve preparação para o filme sim, contrariando a reclamação dos alunos. Depois em sala de aula, deu voz aos alunos e eles falaram de sua vida e foi superinteressante, uma atividade mais aberta e os alunos adoraram.  
(Excerto do diário de campo – 10 de maio 2002)

Esse depoimento nos mostra que alguns/algumas professores/as conseguem se apropriar melhor das propostas dos projetos e desenvolvê-las em sala de aula. Mas isso não acontece com todos, o que impede que os alunos se situem em relação ao que se pretende com o projeto. A professora S fez um trabalho preparatório ao projeto, mas isso não parece ter ocorrido em todas as salas. Se havia um roteiro, talvez esse não tivesse sido suficientemente significativo e/ou explorado pelo corpo docente. Dessa forma, antes mesmo de terem-se esgotado as

possibilidades iniciadas pelo filme, as aulas seguiam seu rumo e as atividades do projeto seguiam para outras etapas sem que houvesse entendimento das primeiras.

O conjunto dessas falhas deixava aluno/as e professores/as desmotivados/as, sem interesse pelo mesmo. Embora alguns alunos tivessem registrado suas impressões sobre as atividades e os/as professores/as comentado sobre os fatos – a concretização das mesmas de forma solta, desconectadas dos objetivos de construção do conhecimento – parecia pouco incomodar e justificar alterações no projeto que deveria seguir em frente. Os jovens ficavam nas salas, nos corredores realizando um desfile de bonés, bermudas, manifestando suas gírias, suas expressões – sinais juvenis – sempre com mochilas na mão, como se estivessem prontos a sair, como que querendo expressar a sua linguagem. Mas isso também não parecia ser importante, porque o conteúdo das aulas deveria seguir em frente e uma nova etapa do projeto ser colocada em ação.

Os professores, diante de diferentes ordens de problemas pedagógicos<sup>130</sup>, administrativos e materiais, buscavam novos caminhos para vencer o desafio de continuar ministrando suas aulas e implementar o projeto, chegando a avaliar que deveriam romper com as atividades do projeto devido a toda a problemática experimentada no decorrer das atividades iniciais, o que não aconteceu e, nesse sentido, prepararam para iniciar a confecção dos cartões.

#### 6.4 Cena 06/03 Confeccionando os cartões

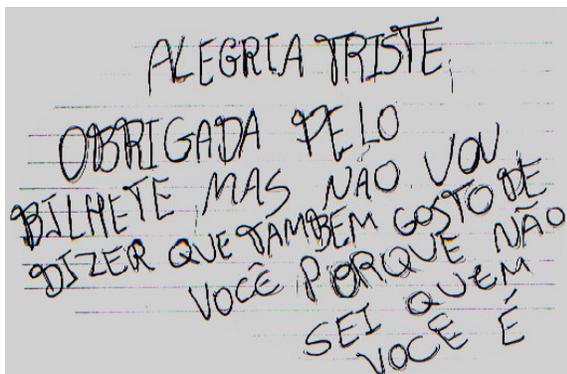
---

<sup>130</sup> Um dos professores da escola aponta, como análise do problema da dispersão dos alunos do 4º ciclo, a falta de referência dos alunos em relação ao corpo docente, que está em permanente mudança. Podemos listar alguns motivos dessa alteração no quadro de professores: excessivo barulho(vindo do movimento veículos automotores que circulam na Av. Assis Chateaubriand) a que ficam expostos professores e alunos. Outro motivo percebido por nós foi a inadequação da concepção de educação de alguns professores, com o Projeto Político Pedagógico - PPP - da Escola. Poderíamos listar também que há um número considerável de licenças médicas interferindo nessa questão

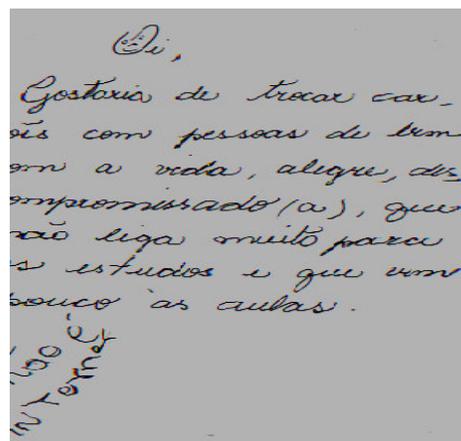
Dando continuidade ao projeto, chegava a hora de os alunos se corresponderem uns com os outros. Vejamos as próximas cenas.

Os professores dos primeiros horários, num dia estipulado igualmente para todos, confeccionariam os cartões, em sala de aula com os alunos e esses cartões seriam depositados em cestas. Na hora do recreio, essas cestas ficariam expostas para as trocas de mensagens entre alunos/as e professores/as do 4º ciclo.

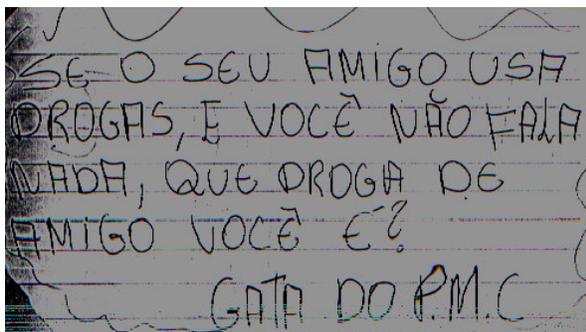
Nos primeiros dias, observamos que as cestas de cartões continham poucas mensagens, depois os alunos foram gostando da idéia, e as cestas ficavam repletas de correspondência. A seguir alguns cartões que encontramos em 22 de maio de 2002.



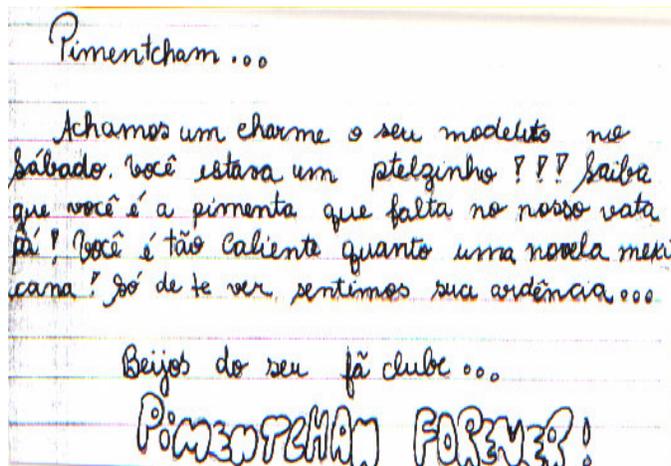
ALEGRIA TRISTE,  
OBRIGADA PELO  
BILHETE, MAS NAO VOU  
DIZER QUE TAMBEM GOSTO DE  
VOCÊ PORQUE NAO  
SEI QUEM  
VOCÊ É



Di,  
Gostaria de trocar cas,  
ais com pessoas de bem  
orn a vida, alguem, de  
empresariado(a), que  
nao liga muito para  
os estudos e que um  
souco as aulas.



SE O SEU AMIGO USA  
DROGAS, E VOCÊ NAO FALA  
NADA, QUE DROGA DE  
AMIGO VOCÊ É?  
GATA DO P.M.C



Pimentcham...  
Achamos um charme o seu modelito no  
sábado. você estava um ptelzinho ??? Saiba  
que você é a pimenta que falta no nosso vata  
fã! Você é tão quente quanto uma novela mexi  
cana! Só de te ver, sentimos sua ardência...  
Beijos do seu fã clube...  
PIMENTCHAM FOREVER!

Estudante  
Compromissada

Amizade é fogo que arde sem se  
ferir

Quem dá que dói e não se sente  
é um querer mais do que  
desplacente <sup>querer</sup> entre agente

Tu gostaria que todos os demais colegas,  
alunos do mundo incluíssem em sua  
agenda curricular uma matéria tão dis-  
cíplica, mas tão importante e funda-  
mental:  
O valor das pequenas coisas na vida.  
Se alguém discorda, vou sair do mundo no dia  
meu final!

Ass: Estuda querida

#### 6.5 CENA 06/04 O Projeto Correspondência é avaliado pelos professores

Os primeiros dias foram de pouco aproveitamento dessa atividade tanto para alunos como para os professores. Por isso, os professores pararam para avaliá-la.

Como vamos continuar o projeto? Onde estamos? Qual perfil do nosso aluno aqui hoje? Por que uma bomba estoura dentro da escola? O que isso quer dizer? Numa conversar em uma das turmas, os alunos jogam culpa na Escola Plural. Os alunos reclamam da falta de base, por exemplo, na matemática. Quando a professora passa a matéria e ficam desinteressados. Como avaliar os alunos? Eles têm que ser bons em tudo? (Excerto do diário de campo em 22 de maio 2002).

Como vimos, esse recorte da avaliação feita pelos professores nos mostra a complexidade do trabalho do professor. Ao mesmo tempo em que tenta concretizar um projeto e tornar-se mais próximo do aluno, esse aluno se rebela e solta bombas, culpando a Escola Plural e professores pelos problemas, queixando-se de que não estão aprendendo e que o ensino é precário. De qualquer maneira, é bom destacar que esses problemas eram sempre levantados, mas não eram tratados em sua profundidade pelo corpo docente. O que incomodaria de fato tanto esses alunos nessa escola?

A continuidade desse processo vai reforçando algumas hipóteses nossas levantadas acima. A primeira a destacar é o envolvimento superficial dos professores com a rotina do projeto, que diretamente, por meio de gestos, posturas em salas de aula e algumas manifestações explicitadas junto aos alunos transmitia sutilmente a seguinte mensagem para o aluno: *eu, professor, estou aqui, usem-me se quiserem*. Para esse grupo de professores, desenvolver projetos é uma perda de tempo e atrapalha o desenvolvimento do conteúdo o que iria ao encontro de posições de alguns alunos transcritas na cena 06/002. Para outro grupo de profissionais – direção, coordenação pedagógica e alguns professores – o projeto assumiu outro tipo de significância (como momento ímpar de aprendizagem), um momento de muito trabalho, diálogo com as produções dos alunos, possibilidades para articulações diferenciadas com os conteúdos que se desenvolvem na sala de aula.

Outro fragmento do nosso diário de campo, mostra uma discussão dos professores sobre as responsabilidades para colocar o projeto em cena. Eles apontam como os fatos iam sucedendo e diferentes visões manifestadas sobre o projeto, comprovando uma divisão dos professores no trato com o mesmo.

Como os cestos estavam no corredor, para alguns professores a atividades atrapalhava as outras atividades escolares.

Outro grupo de professores pondera que, na escola, os alunos do 4º ciclo e 2º ciclo têm uma convivência muito boa, sendo o barulho da escola normal. O antagonismo estava colocado.

A professora S reclamou da atitude da escola ao ser discriminada por incentivar a *troca de cartões*. Considera que se envolveu demais.

A professora P retomou o movimento da gincana dizendo que não houve envolvimento dos docentes. A *troca de cartões* trouxe um envolvimento muito maior. Qual a diferença nesses dois projetos?

Para a professora de matemática, “fica melhor fazer as dinâmicas nas aulas de português, pois poderíamos comprometer o conteúdo da matemática se tirássemos tempo dessa matéria para essas atividades. Ela justificou-se: “com a greve, o conteúdo está prejudicado e os pais cobrando matéria...”.

(Excerto do diário do campo – 24 de maio 2002).

Esse debate nos mostra que a preocupação de alguns professores continua sendo com a transmissão de conhecimentos que têm um tempo, uma lógica... para que cumpram o que estava previsto. A fala da professora de matemática mostra essa idéia – a idéia cartesiana de ensinar, além de estar implícita a lógica da hierarquia dos conhecimentos: aprender matemática é mais importante do que aprender os outros conhecimentos<sup>131</sup> ...do que aprender a conviver, a ser, cantar, dançar, jogar, brincar, do que sentir, a se expressar...

Na concepção de alguns desses professores estão arraigada as idéias que fundamentam as unidades escolares como lugar de silêncio, do siso, de disciplina, para que possam aprender determinados conteúdos, num determinado tempo e na seqüência *lógica*, em que serão os alunos (somente eles) submetidos a avaliações. Para SOARES<sup>132</sup> *apud* Vasconcelos (2002, p.20)

saber escolar, tempo e avaliação são três componentes que permanecem na organização do trabalho pedagógico, e que de certa forma definem e influenciam a ação dos professores no interior da instituição escolar e

---

<sup>131</sup> Ao longo da história escolar, algumas disciplinas foram sendo consideradas mais importantes que outras. A matemática e o português foram sempre consideradas disciplinas de excelência, em detrimento, de disciplinas *subalternas*, dita manuais, corporais – educação física, artes, música, por exemplo. Ver Jeber (1996) e Forquin, (1992).

<sup>132</sup>SOARES, Magda B. *Alfabetização: em busca de um método?* Educação em Revista. Belo Horizonte, n.12, p. 44-50, dez. 1990

configuram componentes constituintes de sua cultura. Assim, tempo, avaliação e conhecimento estão intimamente relacionados.

Vamos percebendo que essa relação do conhecimento que envolve a concepção dos profissionais da educação sobre como entendem e vivenciam o tempo/espço/saber escolar, ciência e avaliação pode gerar por um lado uma experiência castradora e limitada do que seja a cultura escolar e por outro, ser uma ação educativa libertadora (FREIRE, 1987). Nesse sentido, podemos questionar: que tipo de ser humano esta escola forma? Com que tipo de valores? Como ela contribui para a humanização dos discentes e dos docentes? Os professores parecem perceber que o projeto conseguiu provocar uma relação ampliada entre seus pares e os alunos, diferentemente da que acontece em sala de aula. Reconheceram que tinham dificuldade de eleger o aluno como sujeito do conhecimento, mas esse detalhe importantíssimo não será tido como necessário para continuidade das atividades. A fala da professora de matemática tornou-se reveladora e nos mostrou a dificuldade de a escola prover suas próprias ações e, nesse sentido, continuou sendo reflexo da forma como a escola sempre se organizou ao longo da história – pautada pelo individualismo, na formação dos departamentos de conhecimentos etc e, que, na maioria das vezes, minimiza uma organização coletiva e dificulta a convivência entre os profissionais da educação, impedindo que as escolas sejam de fato públicas e democráticas.

#### 6.6 Cena 06/05 Projeto Correspondência é avaliado pelos alunos

Após a escuta das avaliações dos momentos vividos pelos sujeitos da pesquisa no Projeto Correspondência, os professores questionaram: o que fazer em continuidade do trabalho dos cartões? Algumas idéias foram sendo apontadas, e uma estratégia metodológica para avaliação desse trabalho, bem como o levantamento do perfil das turmas, foi sendo organizada: 1. eleger o mais bonito? 2. traçar o perfil dos alunos a partir dos cartões? 3. conversar com os alunos para ver o que eles sentiram e, a partir, daí pensar o perfil. 4. fazer uma avaliação da troca de cartões (por escrito em grupo de quatro). Como apresentar o trabalho com os alunos? De que forma os alunos participaram?

Na observação que fizemos desse movimento (figuras, 51,52 e 53), a professora de matemática foi seguindo o passo estratégico planejado na reunião. Solicitou que os alunos, em grupo e durante 15 minutos, avaliassem o Projeto Correspondência. Em seguida, num círculo, a cestinha com os cartões foi passada entre os alunos, e os mesmos selecionavam o que queriam ler. A professora motivava esse momento, perguntando: vamos ver se conseguimos levantar alguma característica da turma? Vocês conseguem identificar o objetivo dessa atividade? Os alunos brincavam muito, riam e gozavam dos recados que iam paulatinamente lendo. Os cartões escolhidos, quase todos eram da ESTRELA PERDIDA e esse foi muito criticado: “Quem é essa Estrela Perdida? Nossa como ela é carente!” (Muito riso, muita piada e desrespeito aos cartões da Estrela Perdida).



Figura 51 - Alunas em grupo para avaliar os cartões



Figura 52

Figuras 53

Figuras 52 e 53 – Mostram a realização de uma plenária na sala para que os alunos expressassem o resultado das questões abordadas nos pequenos grupos sobre os cartões avaliados.

A atividade terminou aparentemente por falta de motivação e desistência dos alunos. Eles disseram que a maioria, na turma, não havia participado da atividade e que não haveria como tirar o perfil dos alunos por meio através da atividade proposta. Sendo assim, a professora pediu que registrassem as suas impressões sobre o trabalho. Depois de concluído o trabalho em pequenos grupos, a professora e os alunos organizaram um círculo – compondo uma plenária para socialização das avaliações.

Ninguém do nosso grupo participou, porque não era uma atividade dos nossos interesses. O fato das pessoas não colocarem nomes e, sim, codinomes, tira a utilidade da brincadeira”. (Carlos, Fábio, Débora, Mônica, Samyra).

Essa oportunidade foi muito boa para fazer novas amizades, conhecer melhor as pessoas, e as mensagens foram relativamente boas. Entretanto, algumas pessoas usaram isso como uma forma de aborrecer pessoas, falando coisas sem nexos, caluniando...

(Juselma Romano, Renata Rosa, Luana Mielly, Renata de Freitas, Leandro Cardos, Bruna Paul)

Achamos que os bilhetes foram escritos pelas professoras de inglês e geografia e também pela direção e coordenação do colégio, de onde partiu essa idéia. Foi um projeto não muito atrativo, porém engraçado; cansamos de ler os bilhetes de estrela perdida, alegria triste e menina feliz. Eu, Priscylla, inclusive, respondi um. Concluindo, os cestinhos estavam

bonitinhos.

(Nicole, Daniela, Daniele, Ludymilla e Priscylla)

Não foi nada proveitoso, pois as pessoas não levaram a sério, zombando da cara dos outros fazendo caricaturas fazendo gracinhas e gozações e o objetivo não é esse”.(Bárbara Pieroni, Carloline Swizzero, Camila Rangel, Marina Lima  
(Avaliações dos alunos – 27 de maio 2002).

Nessa cena, percebemos que alguns alunos tecem uma avaliação negativa dessa atividade, o que, para nós recebeu influências da postura tímida da professora diante da atividade. Chamou-nos a atenção o fato de os alunos derramarem críticas aos cartões confeccionados pela aluna denominada “Estrela Perdida” e nada foi feito para colocar em debate essas atitudes. Além disso, a professora não leu nenhum dos cartões e se manteve distante do trabalho que os pequenos grupos realizavam, não dando nenhum destaque nas avaliações apresentadas pelos alunos. Antes de a aula terminar, deu por encerrada as atividades, entrando no jogo de *apatia e desinteresse dos alunos*. Aquietou-se à mesa e esperou o sinal bater.

É bom salientar que, sob nosso ponto de vista, os alunos não estavam tão apáticos assim. Participaram, registraram, tentaram se manifestar e apresentaram críticas bastantes significativas e com profundidade argumentativa. A falta de posicionamento ou a *neutralidade* da professora no decorrer da atividade deu o *tom* para que a aula finalizasse como relatado. Percebemos que a professora sequer leu os bilhetes, não foi até os grupos instigar a participação e favorecer o trabalho com questionamentos. Pareceu-nos que ela estava pouco preparada para realizar atividades diferentes das suas aulas de rotina.

Sob a mesma orientação de trabalho, os outros professores que coordenavam as outras salas acabaram por processar registros diferentes para expressar a tentativa de avaliar o projeto e construir o perfil. Alguns professores fizeram perguntas mais objetivas, outras pediram que os alunos dissertassem sobre o Projeto Correspondência. Enquanto alguns professores precisaram de duas aulas para esgotar esse debate, outros tiveram dificuldade de chegar ao final de uma aula (a exemplo da experiência relatada acima). A par desse processo, os alunos queriam deixar o seu recado e isso foi feito. Deixaram de maneira bastante diversificada construções avaliativas como se pode ver pelos exemplos abaixo.

O grupo não achou nada interessante a dinâmica, não alterou em nada a escola, não ajudou em nada, se não tivesse seria a mesma coisa, só serviu pro pessoal chegar mais tarde na sala após o intervalo

finham como objetivo fazer os seus amigos, mas comunicando através do papel.  
Em relação aos bilhetes acho que no meu ponto foi muito que um bilhetado tudo mundo lê o recado p/ você.  
⇒ INTERESOS. Por isso eu me ~~comu-~~ comuniquei com meus amigos pessoal-mente entregando a carta um.  
O movimento foi muito bom mesmo; não colocaram as cartas no correio principal de saída p/ o recreio. Poderia ter sido lá no corredor da 5ª série.

Lina, Rudger, Glauciane e Fábio

Professora,  
Achei interessante a proposta de mandar bilhetes uns para os outros, porém acho que devíamos poder mandar recados para os professores também. Essa dinâmica deve continuar.  
Tereza Pereira  
Natália Figueira  
Raquel Daltro  
Raquel Joana

Carlos, Francisco, Leonardo, Rodrigo  
Nosso grupo concluiu que as mensagens eram indiretas, subjetivas. Continham recados sem profundidade e sem um objetivo claro  
Em relação ao objetivo do corpo docente, coordenadoras e direções da escola na aplicação era integrar os alunos do 2º ano criando um clima de amizade

””””

Esses registros escritos pelos alunos, repletos de caráter avaliativo, tocavam em cada detalhe, em cada falha do projeto, com a propriedade de quem vê e sabe exatamente analisar a realidade. Ao fazermos uma análise dessas correspondências, percebermos que os alunos reconhecem que não foram sujeitos ativos, nesse processo escolar, uma vez que não foram convidados a participar da seleção/escolha das atividades desenvolvidas pelos professores, às vezes, desinteressante para eles, queixaram falta de intimidade e desrespeito dos colegas para com as correspondências e deixaram transparecer que queriam saber qual o valor prático das mesmas.

Por outro lado, apesar de não terem se identificado com o projeto, aos poucos, os alunos se envolveram, produziram, se mostraram entusiasmados, e muitos bilhetes apareceram nas cestinhas. Quem não escrevia parava para ler.

"Eu Cristiano gostei muito das cartinhas e das mulheres. Realmente, foi muito boa essa idéia...

Essa oportunidade foi muito boa para fazer novas amizades, conhecer melhor as pessoas, e as mensagens foram relativamente boas. Entretanto, algumas pessoas usaram isso como uma forma de aborrecer pessoas, falando coisas sem nexos, caluniando...

(Avaliações dos alunos em 27 – maio 2002).

Outros diferentes significados podemos colher dessa atividade definida pelos próprios alunos.

"O objetivo do bilhete era criar novas amizades. Foi um jeito interessante, novo de se comunicar através dos bilhetes; Além da comunicação, nós alunos, nos conhecemos melhor e interagimos entre si. Foi um modo de comunicar com pessoas relativamente desconhecidas."

"Nós achamos a idéia das mensagens ótima, pois foi uma nova maneira de formar novas amizades e até um relacionamento (namoro). Foi uma maneira também de expressar nossos sentimentos bons ou ruins. Sem falar também que virou uma diversão, pois a escola estava meio sem graça, e as mensagens chegaram na hora certa para dar essa reviravolta e motivar mais a escola, em nos achamos que esse foi o objetivo da escola para que a escola ficasse mais unida e mais engraçada, pois a cada mensagem lida era uma risada. Foi uma satisfação para a maioria e para quem não gostou é porque não tem um pingão de senso de humor!"

"Algumas mensagens são criativas, engraçadas e outras não têm nada a ver. E muitas mexem com nossa imaginação, pois, a cada mensagem, há uma curiosidade de sabermos quem é."  
(Avaliações dos alunos em 27 – maio 2002).

Esses últimos depoimentos avaliativos dos alunos destacam o efeito mobilizador da comunicação na vida dos estudantes e fomos percebendo que, por meio um simples bilhete registrado num pequeno pedaço de papel, torna-se possível ampliar a capacidade de interação entre os jovens – para fazer novas amizades, arranjar um namorado, provocar a descontração do ambiente escolar em meio a aspectos lúdicos também despertados pelos bilhetes. Eles parecem ter permitido que os alunos pudessem imaginar, extravasar suas energias, para alguns romperem com o anonimato e a timidez... enfim, produzir conhecimentos ligados a diferentes dimensões da formação humana.

Um outro grupo de alunos apresentou críticas contundentes aos professores e que vem ao encontro das análises que temos apontado – a descontinuidade das atividades iniciadas e a falta de aproveitamento do conteúdo das atividades e dos registros dela gerados. Transcrevemos a avaliação de um grupo de alunos na íntegra, por considerarmos que seu teor contraria o ponto de vista destacado pelos recortes de falas acima transcritos com uma análise bastante real, e ao mesmo tempo, complexa e que podiam ser encontradas em pelo menos um terço das avaliações dos alunos.

"Na nossa opinião, essa dinâmica não atingiu seu objetivo principal, que era de interagir o corpo estudantil.

E, apesar de a comunicação ser um fator de extrema importância, existem outras coisas de valor superior as, as quais a escola não tem colocado como prioridade.

Quando foi iniciada a dinâmica, estávamos prestes a realizar uma grande manifestação para reivindicarmos professores que estavam faltando, as intérpretes de libras e a verba para o revestimento acústico de nossa escola. Esses problemas deveriam ter sido discutidos entre os alunos para que todos fossem para a rua cientes daquilo que estavam reivindicando.

Além disso, poderíamos realizar Feiras de Culturas e oficinas onde seriam discutidos problemas desde Doenças Sexualmente Transmissíveis – DSTs, as grandes mudanças que o mundo vem enfrentando.

Enfim, de que adianta investimos em comunicação se nossa bagagem cultural e intelectual estiver defasada?

Esses problemas deveriam ter sido discutidos entre os alunos, para que todos.

(Avaliações dos alunos – 27 de maio 2002).

Há que se reconhecer a riqueza e profundidades das análises das avaliações destacadas por essa avaliação dos alunos. Eles clamam por uma escuta e tratamento das ações que fazem dentro e fora da escola e que sejam atividades pedagógicas que os ajudem a enfrentar as mudanças que o mundo vem passando. Segundo depoimento desse grupo de alunos/as, no momento em que a escola iniciava a dinâmica da correspondência, eles se preparavam para uma manifestação importante – reivindicando professores para a escola. Entretanto, essa ação não foi debatida no interior da sala de aula para que todos os alunos se conscientizassem do problema<sup>133</sup>. Perder de vista esse processo e os dados registrados dos mesmos é não reconhecer a escola como espaço que se constrói na participação dos seus principais atores: os alunos e os professores. Alunos e professores se tornam consumidores de conhecimento, quando não conseguem tirar proveito das construções pedagógicas que são permanentemente gestadas na escola pelo próprio professor e, às vezes, abruptamente interrompida pela dinâmica escolar.

Assim sendo, apesar de a atividade receber as idéias pensadas e elaboradas com o aval do corpo docente, esse também pouco se envolveu no sentido *de deixar o conteúdo da sua*

---

<sup>133</sup> Essa questão foi considerada de grande importância para nós e é discutida com detalhes no capítulo 5

*matéria de lado* para aproveitar o *conteúdo do projeto*. Dessa forma, essa atividade que aos poucos ganhava *vida* na atuação dos alunos, ao mesmo tempo *morria* por perder sua finalidade nas mãos dos próprios professores que não se envolveram a ponto de o projeto adquirir sentido e significado. A desconfiança na estratégia fazia com que esses sujeitos desenvolvessem a proposta com insegurança. Essa postura fazia com que os dados originados do processo – os registros (os bilhetes, as avaliações...) –, fossem engavetados e não tomassem uma dimensão de valor e que, portanto, colaborasse para avaliar o desempenho dos alunos e dos professores. O que temos então? Os professores solicitaram um registro avaliativo, em conseqüência, estiveram diante de uma riqueza de dados e esses feneceram por falta de tratamento pedagógico. Esses registros não foram retomados e/ou considerados para avaliação. Assim, podemos dizer que os professores conseguiram levantar dados, incitar questões, registrar os fatos e, em seguida, abandoná-los para seguir o rumo das aulas. Dito de outra forma, as correspondências foram registradas e tiveram um tratamento pedagógico inicial que foi interrompido para o retorno da rotina escolar<sup>134</sup>. Nesse caso, para dar espaço à realização das provas, trabalhos conclusivos do 1º semestre e, ainda, possibilitar o preenchimento das fichas avaliativas para realização do conselho de classe.

Observamos que uma série de falhas poderiam ter sido evitadas nessa primeira etapa do projeto, se:

1. no caso do filme houvesse a elaboração de um roteiro para o filme como motivação ao projeto e, posteriormente, registros de diferentes naturezas manifestando as análises do filme pelos alunos em sala de aula ou em outros espaços, sendo esses considerados como conhecimento;
2. no caso dos bilhetes, motivação para que os alunos escrevessem os bilhetes em sala de aula;
3. leitura e análise dos cartões com os alunos durante o processo;
4. destinação de um tempo maior para a avaliação do processo. (A correria pedagógica impede professores e alunos de conhecerem/reconhecerem a profundidade das ações que se realizam);
5. registros organizados no sentido de dar visibilidade à ação desenvolvida.

---

<sup>134</sup> Veja mais sobre essa idéia em Santomé (1998)

O desenvolvimento dessa atividade mostrou-nos a dificuldade de professores e alunos se envolverem em atividades diferentes das previstas pela rotina escolar diária – professores dando aulas, alunos respondendo e copiando questões.

Os profissionais se vêm presos por uma cultura escolar rígida (FORQUIN,1993; ARROYO, 2000) e que dificulta vivenciarem outros ritmos, ritos, linguagens e propostas de cunho transdisciplinar. Se a experimentam, acabam por fazer distorcerem os pressupostos que norteiam a proposta, fazendo atividades que ficam reduzidas, segundo Santomé (1998, p.119), a “um mero *laissez-faire*, no qual cada estudante faz se quiser, ou não faz, porque não recebe suficiente ajuda do professor” e esse, por suas vez, poucos estímulos produz para auxiliar o aluno diante do desafio das ações movidas no projeto<sup>135</sup>.

Nessa modalidade de aulas pode inclusive reinar uma importante atividade, podem ser realizadas numerosas tarefas escolares, mas será muito pouco proveitoso. Aparentemente, alunos e alunas podem movimentar-se, realizar muitas tarefas, mas através das mesmas não são provocados os adequados conflitos sócio-cognitivos; as interações grupais são de pouca qualidade, os estímulos e “provocações” de professores e dos recursos ou do ambiente organizado pelo docente não possuem a devida significância e relevância para provocar reestruturações intelectuais, ou o que é a mesma coisa, o processo intelectual. (SANTOMÉ 1998, p.119)

A essas posturas docentes estarão atrelados o processo e o produto de suas ações, sendo que o registro e/ou o não registro desse movimento refletirá suas concepções de aprendizagem, o seu modo de ser e se fazer professor. Por outro lado, os alunos reprovam a forma como é conduzida a atividade, pois acabam por perceber a improvisação por ela transmitida e, por isso, se rebelam de diferentes formas: bagunças,lançamentos buchinhas de

---

<sup>135</sup> Segundo Hernández (1998, p. 59) “A Transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo ‘efetivo’ que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade de ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia.” Entretanto, muitos professores, ao não entendê-la, maqueiam-na. Assim sendo, segundo Santomé (1998, p.119) “o slogan do currículo integrado..., é dirigido com interesses contrário” da concepção original”.

papela, apatia, afrontas aos professores, avaliações dos alunos (como nos casos recortados e descritos acima). Nesse sentido, vemos o clima de incerteza e insegurança tomar conta do espaço escolar.

#### 6.7 CENA 06/06 Avaliando a avaliação dos alunos do projeto correspondência em reunião Pedagógica com professores

Em reunião pedagógica foram lidas algumas avaliações presentes no Registro/Relatório *Troca de Cartões*<sup>136</sup> e na oportunidade chamou-se atenção para algumas avaliações. Os professores foram provocados com algumas questões. A idéia era retomar o projeto 10 anos com análise das avaliações dos alunos observadas e analisadas pelo corpo docente. O objetivo era maximizar as experiências pelos alunos vivenciadas, reorganizando sua continuidade. Mas novamente, percebeu-se que as questões do projeto pareciam não mobilizar os professores. Eles tinham simultaneamente outras preocupações: uns liam o relatório, outros transcreviam as avaliações na ficha e nenhuma sugestão foi acrescentada como proposta.

(Excerto do diário de campo – 07 de junho 2002)

Na verdade, o semestre terminava e o projeto dos cartões parecia receber o mesmo rumo. Os alunos disseram o que sentiam em relação ao projeto e à atuação dos professores. Os professores leram, mas a rotina da escola havia de ser retomada. Era preciso preencher o diário, era preciso preencher fichas...

Outras idéias foram surgindo antes mesmo de fechar com chave de ouro, uma transição de uma idéia a outras, sem um registro final para o projeto dos cartões.

Em meio aos problemas que a escola vivenciava, a descontinuidade dos projetos, falta de interesse do aluno, desmotivação de alunos e professores pelas atividades pedagógicas, ficava uma grande questão: como lidar com esses incômodos? Entre idéias que iam sendo *gestadas* e *abortadas*, a escola finalizou o primeiro semestre com muitas questões para resolver: o descompromisso do aluno, a insatisfação dos professores, gerando, como conseqüências, uma queda no rendimento escolar dos alunos e a baixa produtividade do corpo docente.

---

<sup>136</sup> Procuramos participar da confecção desse relatório para entendermos a dinâmica relacional e induzirmos alguns aspectos que gostaríamos de observar.

## ATO II

6.8 Como numa rede que se tece, erra, desmancha, refaz, o projeto foi sendo retomado e ganhando novo formato.

Para tentar resolver alguns desses impasses vivenciados no primeiro semestre, a escola inicia o segundo semestre, com a renovação de 50% do quadro de professores, alterações no registro da vida escolar do aluno<sup>137</sup> e com a proposta de colocar em prática os agrupamentos<sup>138</sup> no sentido de tentar recuperar os déficits de conhecimentos dos alunos por meio de uma proposta alternativa de aprendizagem. O projeto 10 anos da escola que “havia dado uma esfriada” de três meses, voltou a compor as demandas da escola no início de outubro. Entre novas idéias tecidas, vimos o Projeto retomar com novo impulso. Um texto preliminar, elaborado pela coordenação e direção da escola, é apresentado aos professores, buscando aprovação do mesmo. Destarte, planejaram novas estratégias, ficando definido que cada professor apresentaria o texto preliminar do projeto aos alunos para que cada turma pudesse sugerir temas a serem discutidos no desenvolvimento do trabalho.

6.9 Cena 06/07 – Uma nova versão para o Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos

Observamos uma professora desenvolvendo a proposta na turma 4I. Ela sugeriu que os alunos fizessem uma leitura coletiva do texto (abaixo transcrito) e foi comentando e completando com comentários de fatos históricos/políticos do Brasil, posteriormente, comparados à história da Escola.

---

<sup>137</sup> Detalhe sobre essa questão já foi abordado no capítulo 4

<sup>138</sup> Reorganização espaço/temporal da organização de classes da escola, formando grupos heterogêneos e agrupados por centros de interesse.

Introdução: A Escola Municipal Paulo Mendes Campos, neste ano de 2002, completa seus 10 anos de existência. Não podemos deixar um marco como este passar em brancas nuvens, sem comemorações significativas, sem nossa reflexão, análise e reconstrução de todos os processos vivenciados no interior da mesma. Processos esses que constam a nossa história, que relatam as nossas características, que demonstram nossas construções individuais e coletivas, nossas lutas, nossos sucessos, nossos medos, desejos e que por isto mesmo, fazem as nossas diferenças.

Se não resgatarmos essa nossa história, quem por que somos nós, alunos, pais, professores e funcionários que aqui estamos atuando, talvez corrêsemos o risco de deixar de compreender-nos e saber o porquê que somos hoje o que somos! Somos hoje o que construímos e plantamos no ontem.

E, se ainda temos o desejo de continuar transformando a Nossa Escola, cabe transformarmos este projeto em um instrumento de estudo, problematizando-o com todos os segmentos da escola. Pesquisar, colher dados, buscar informações para modificar o que for necessário, permanecer com o que é positivo e conviver com o que ainda não nos é possível modificar. Conviver de forma harmoniosa e cooperativa, deixando os conflitos virem à tona e através deles, continuarmos a construir a nossa escola, nos posicionando como membros integrantes da mesma e sujeitos construtores da nossa própria história, certos de que aqui deixaremos nossa marca.

Uma das características marcantes de nossa escola é essa luta pela democracia. Democracia pensada no confronto das diferenças e das divergências no exercício do poder que é direito de cada um como sujeito e como cidadão. Isto não significa que todos têm o mesmo poder. Todos têm o mesmo direito de exercício deste poder. Só neste exercício se constrói a participação que é um dos ingredientes da democracia, da construção do processo democrático.

Objetivos: Comemorar os 10 anos de existência da Escola.

Buscar a participação de todos no processo que permitirá conhecer a escola em que estamos, qual sua história, quem são os alunos e os profissionais que nela convivem e reconstróem o conhecimento, como é o bairro em que estamos inseridos, quais as características da nossa comunidade e quais são as nossas dificuldades.

Metodologia: Cada turno da escola vai construir juntamente com a coordenação, professores e alunos a inserção no projeto que ora propomos, através de pesquisas, coletas de dados, registros diversos:

fotografias, filmagens, painéis, mural, entrevistas, trabalhos, charges, teatro, danças, desenhos, caricaturas, músicas, dentre outros.  
(Proposta apresentada em sala de aula aos alunos – 23 de agosto de 2002)

Ao terminar a leitura e os comentários, a professora solicitou que os alunos pensassem uma forma, ou um meio, ou um tema para se trabalhar o Projeto Paulo Mendes Campos e, posteriormente, registrassem suas idéias num pedaço de papel, constituindo, assim, um turbilhão de idéias, como mostramos na figura 54.

- |  |
|--|
| <p><b>Turma I</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Formas de ensino diferentes</li><li>2. Gostaria que o método de ensino e avaliação que fossem analisadas, desde o 1º ano da E.M.P.M.C</li><li>3. Eu gostaria de saber se Paulo Mendes Campos fez algum trabalho especial na área da educação ou se o nome foi dado simplesmente para homenageá-lo como escritor;</li><li>4. Por que a escola se chama Paulo Mendes Campos? Qual a importância dessa escola para esse bairro?</li><li>5. Qual o time Paulo Mendes Campos torcia? Justifique sua resposta</li><li>6. Onde estudou P.M:C? Justifique sua resposta</li><li>7. Onde P.M.C. nasceu?</li><li>8. Como foi a carreira de Paulo Mendes Campos?</li><li>9. Quantos, quais e como foram os protestos feitos na escola? Deveria ter um mural de fotos para exposição no auditório. Nos devemos nos orgulhar desses protestos</li><li>10. Gostaria de trabalhar melhor a historia do PMC, por que e para que foi fundada?</li><li>11. Gostaria de analisar a pratica da Escola Plural no PMC – criticas e elogios – o que funcionou e o que não funcionou?</li><li>12. Os principais acontecimentos no 10 anos de PMC – eventos, manifestações etc</li><li>13. Gostaria de saber das expectativas da escola sobre o futuro dela mesmo?</li><li>14. As historias do Paulão em 10 anos de existência</li><li>15. No processo de formação da escola, quais eram os objetivos na época da formação da escola? Durante quanto tempo durou a briga para a troca do local da escola?</li><li>16. Gostaria de saber como foi a vida de alunos e professores no antigo PMC – na av.Contorno, quais foram as partes em que vocês mais tiveram dificuldade e como foi a luta para conseguir estes prédio aqui?</li><li>17. Como se deu a formação do primeiro grêmio estudantil da escola?</li></ol> |
|--|

Figura 54 – Quadro com resultado da escolha de temas a serem trabalhados no projeto 10 anos da EMPMC sugeridos pela turma 4I.

Fonte – Excerto do diário de campo no dia 23 de agosto de 2002.

Nas outras turmas, cada professor fez a abordagem do texto a sua maneira, fazendo também um levantamento de temas com os alunos. Os professores fizeram esse levantamento junto aos alunos no final de agosto e só retornou com essa discussão no sentido de reorganizar a proposta, em reunião pedagógica, no fim do mês de outubro, fazendo uma retrospectiva das ações já consolidadas no projeto. A vice-diretora, seguindo os passos da metodologia de projetos, motivou a reunião norteada por algumas questões: o que já fizemos? O que queremos saber? Qual será nossa problematização? Para que vamos desenvolver os projetos? Feito o debate, apontando os erros e acertos nas ações implementadas no decorrer do projeto, os professores seguem o debate pensando como retomar esse projeto com os alunos. De posse das idéias sugeridas pelos alunos, como exemplificado na figura 54 e de outras salas que não foram aqui destacados por nós, selecionaram 14 temas, demonstrados na figura 55.

1. Biografia de Paulo Mendes Campos
2. História da escola
3. Exposição de fotos;
4. Talentos
5. Campeonatos
6. Perfil dos alunos, professores e funcionários (caricaturas, entrevistas etc.)
7. Drogas
8. Meio ambiente (limpeza do bairro, coleta seletiva, poluição sonora, etc.)
9. Montar um museu
10. Teatro (adaptação de textos de Paulo Mendes e/ou peças didáticas);
11. As festas do Paulão
12. História do Grêmio
13. História da turma
14. Comunidade (bairro, perfil, opiniões e expectativas a respeito da escola)

Figura 55 – Agrupamentos dos temas sugeridos pelos alunos na composição do Projeto 10 anos da Escola Paulo Mendes Campos

Fonte – Excerto do diário de campo no dia 5 de novembro de 2002.

Diante desse quadro, ainda seria preciso sintetizar os temas em sete.<sup>139</sup> Os professores foram organizando os grandes agrupamentos temáticos sem consultar os alunos. Esse formato foi colocado em xeque com o seguinte argumento: como os alunos seriam co-partícipes do processo,

---

<sup>139</sup> Ter sete agrupamentos significava trabalhar com a idéia de um professor orientador para cada agrupamento.

se os professores estavam decidindo o formato final sem o envolvimento deles? Os docentes chegaram a formatar os agrupamentos, mas perceberam, em meio às diferentes posições sobre a questão, que seria importante os docentes ficarem de posse de todos os dados colhidos e pudessem, juntos com o professor, compor o formato final dos agrupamentos temáticos. Assim foi feito: retomou-se a discussão dos quatorze temas em sala de aula e, assim, os alunos puderam refazer suas escolhas. Em nova reunião, os professores, com os números das votações, agruparam os temas de maior número de votos. De posse dessa relação final, os alunos deveriam se inscrever para participar de algum desses projetos. Ficou definido que, para cada agrupamento de alunos mostrados nos boxes das figuras 56, haveria a mediação de um professor:

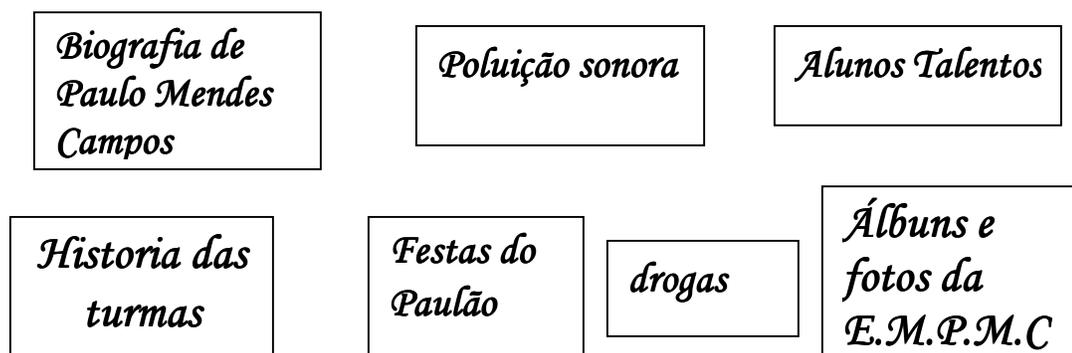


Figura 56 – Agrupamento por tema a tratar

Fonte – Excerto do diário de campo – 5 de novembro de 2002

Vimos, como numa rede que se tece, (erra, desmancha, refaz) o projeto foi sendo retomado e ganhando novo formato. Os aproximadamente 30 temas apontados inicialmente foram agrupados em quatorze (figura 55) e depois foram transformados em sete agrupamentos (figura 56). Os professores tentaram desenvolver o trabalho utilizando a metodologia de projetos, mas, como a maioria dos professores tiveram pouco contato com essa experiência, foi feito o roteiro de orientação (ANEXO I) e debatido em reunião pedagógica, como forma de preparação

para colocar em prática essa nova versão do projeto.<sup>140</sup>

Nos primeiros dias de desenvolvimento dessa proposta, os professores se mostraram inseguros, embaralhados diante dos alunos (pelo menos 60% deles), apresentando dificuldades de inserir o aluno nas atividades<sup>141</sup>. Percebemos que essa foi mais uma resposta dos professores às atividades alternativas: presos à prática tradicional, sentiam dificuldade em dar voz aos alunos, compor com eles as cenas de trabalho, incitar, perguntar, esquecer o livro didático, para dar margem ao imprevisto. As situações inusitadas mexiam com o ofício do professor e, às vezes, o deixavam estagnado, imóvel, sem saber o que fazer, como que perdido em sua própria arte de laborar.

Nos dias posteriores ao desenvolvimento do projeto, os professores que se apresentavam apreensivos foram aos poucos se encontrando na proposta uma vez que os alunos iam conseguindo dar formas e visibilidade aos temas selecionados, impulsionando o projeto e o professor na concretização do mesmo. Ou seja, vimos inverterem-se os papéis: alunos regendo seus próprios projetos e os professores tornaram-se co-partícipes (quase que uma sombra) para que o aluno pudesse brilhar nas construções pedagógicas que, paulatinamente, realizavam. Os temores e os medos iniciais foram sendo sublimados nas dinâmicas cenas que, recriadas a partir dos diferentes projetos, iam sendo elaborados.

Dia após dia, as atividades do projeto rompiam com a rotina dessa escola, os alunos passavam a ocupar todos os espaços (corredor, pátio, biblioteca, auditório, sala dos professores...) e abusar informações e pistas para novas descobertas. Nesse sentido, o caderno de anotações do aluno, usado para copiar matérias, passou a visitar novos cenários e ser um complemento para o uso de novas ferramentas, que, por sua vez, trariam a possibilidade de recuperar outros diferentes registros: o texto do caderno vai agora para o computador, as fotos ilustram a história da vida dos atores da escola, os painéis vão mostrar nas entrevistas dos alunos os talentos que possuem, os cartazes trazem diferentes informações sobre a escola a poluição sonora, droga (registrado em forma de revista em quadrinhos), o texto do teatro ganha vida nas expressões dos alunos...

---

<sup>140</sup> A pedido da coordenação dos trabalhos, ajudamos a confeccionar o roteiro de orientação para trabalho com projetos. Posteriormente, relatamos a importância da prática de projetos abordando brevemente as matrizes teóricas dessa prática. Reorganizamos o texto-roteiro do projeto e combinamos falar da problematização, etapas, ações, bibliografia dentre outros. No debate com professores, tivemos a impressão de que eles teriam dificuldades em aplicá-lo junto aos alunos. Essa que era apenas uma impressão, tornou-se real. Nos primeiros dias da prática dessa ação, os professores queixaram muita insegurança diante do desafio de implementá-la.

<sup>141</sup> Passando de uma sala para outra, encontramos a vice-diretora no corredor e ficamos surpresa com seu semblante: estava com expressão de zangada, distante, cansada. Questionamos sobre de tal comportamento e ela *sorriu triste*. Percebemos que estava preocupada com os rumos do projeto.

Para melhor descrever como esse projeto modificou o cenário e a prática dos atores, vamos dar ênfase ao que podemos chamar de registros dinâmicos, investigativos e processuais, destacando momentos importantes por nós observados compondo a história dessas ações pedagógicas.

#### 6.10 Cena 06/08 Painel sobre as drogas: revista em quadrinhos

Os alunos que optaram por desenvolver o tema drogas tiveram a idéia de fazer essa abordagem em quadrinhos<sup>142</sup>. Vamos constatar, ao ler o material que eles produziram de forma bastante simples e usando gírias juvenis, que exprimem idéias importantes que perpassam o mundo da droga. Eles fazem uma mistura interessante sobre os temas: relação pais e filhos, relação do adolescente como seu grupo de convivência, o tempo da adolescência, gravidez na adolescência, prevenção sexual e abandono familiar dos adolescentes em situação de risco, as drogas na adolescência, o tráfico dentre outras idéias. Podemos perceber, então, que os alunos compreendem a complexidade do tema, são capazes de articular suas idéias e comunicá-las em construções breves, elaborando, com esse material de registro, uma construção pedagógica original e bastante rica. Veja abaixo a revista que os alunos produziram.

---

<sup>142</sup> Srbek (2001, p.21), faz discussão dos quadrinhos do ponto de vista das concepções sociais que podem ser disseminados e como podem ser incorporados didaticamente à educação. Nesse sentido, além de mostrar a evolução histórica da utilização dos quadrinhos na escola, aponta que os mesmos podem apresentar uma dimensão formativa ou apenas uma didatização forçada. Para tanto, faz uma leitura da história em quadrinhos legimadas por parte do universo infantil apontando que, em sua maioria, apresentam “um cardápio quadrinístico muito chamativo, mas muito indigesto, pois se presta a reproduzir os estereótipos sociais de nossa colonização cultural. No contraponto, aponta sugestões de trabalho educativo – o quadrinho arte, classificando-o de mais rico, dando, como exemplo os álbuns de Will Einser, Hugo Pratt, Asterix, Mafalda, Snoopy, Calvin e Haroldo, Graúna dentre outros”. O menino Maluquinho de Ziraldo, relembra esse autor, é uma obra em quadrinhos consagrada pelo público e que dialoga intensamente com os signos do quadrinho. Entre as funções e utilidades da utilização do quadrinho-arte o destaque que “esse desenvolve como perspectiva o papel emancipador da escola; colabora para o desenvolvimento da percepção e cognição que produz enriquecimento simbólico... ; valoriza a cultura do aluno; construi-se como elemento dinâmico utilizado para explicar as diferentes possibilidades da comunicação humana...” (SRKEK, 2001, p.21)

# Uma história que precisa ter um fim

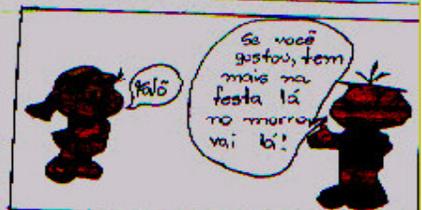
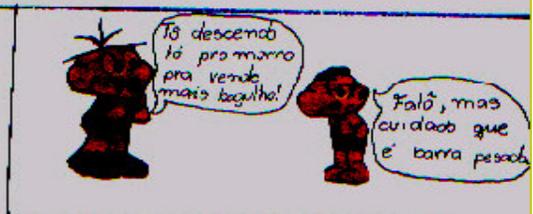
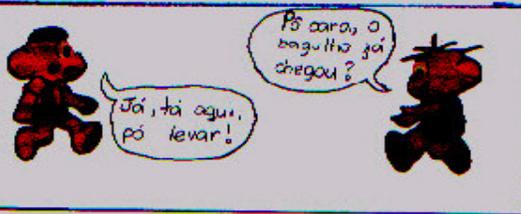


Figura 57 – Revista em quadrinhos produzida pelos alunos no projeto Paulo Mendes Campos (1ª parte)  
Fonte – Alunos da EMPMC



Figura 58 – Revista em quadrinhos produzida pelos alunos no projeto Paulo Mendes Campos (2ª parte)  
Fonte – Alunos da EMPMC

Percebemos que os alunos, apropriando-se dessa importante possibilidade didática de registrar os conhecimentos, conseguiram dar um exemplo de como é possível tornar a educação instigadora – os alunos, criando seu próprio texto, abordaram a temática das *drogas* com profundidade de conteúdo, tratando-a nas suas diferentes facetas, o que nos leva a entender que tiveram que pesquisar para trazer as idéias contidas nos quadrinhos e revelando uma realidade que fazia parte do cotidiano dos mesmos.

Assim sendo, não só se divertiram diante do desafio de produzir a revista a ser mostrada no dia da festa dos dez anos do Paulão, como se tornaram produtores de um saber educativo. Esse fato dá a esse trabalho um caráter pedagógico valoroso, na medida em que passa a ser o aluno responsável por um processo que está repleto de sentidos e significados, em que o ato de conhecer traz a consciência do tema em debate; em que o conhecimento que se construiu não mais era produto de um ato individual (como vimos inúmeras vezes acontecer nas aulas que observamos), mas, para produzir a revista, houve intercomunicação, intersubjetividade, tornando a ação educativa dialética.

Paulo Freire foi o grande defensor de que a educação ocorresse numa perspectiva problematizadora, que, em síntese, representa: dar aos sujeitos a chance de participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem. Vimos a própria experiência dos alunos se tornar fonte primária da busca dos temas que constituiriam o conteúdo da revista. Nesse caso, os sujeitos não só foram ativos no processo como acabaram por se tornar produtores de um saber. Um saber que não tinha uma função propedêutica, mas como finalidades permitir que o aluno pudesse compreender a vida como ela é naquele momento, pensar soluções para os problemas relacionados à sua vida. São as experiências dos alunos as referências para sua formação, não mais restrita aos conteúdos, mas em interfaces com diferentes conhecimentos.

## 6.11 Cena 06/09 Os alunos talentos

Um grupo ficou responsável para destacar os alunos talentos da escola. A princípio, parecia que o projeto não iria dar certo, a professora parecia desacreditar nos frutos que o trabalho pudesse gerar e ficou um pouco perdida em relação ao desenvolvimento da proposta. No primeiro dia do encontro, planejaram como se processaria o trabalho. No segundo dia, executaram apresentações em sala de aula para que todos conhecessem as habilidades dos colegas espreitados – Warley no cavaquinho, Leandro na flauta e violino, Adelino no violão, Juliano nas artes cênicas, Jonas no jiu jitsu, Guilherme na capoeira, Rúbia e Raphael dança judaica. Após essas apresentações, o trabalho começou a fluir, e os alunos foram se envolvendo cada vez mais. Posteriormente, dividiram-se em grupos ficando na responsabilidade desses escolher um aluno talento para entrevistar, colher informações para montagem de um mural e, juntos, prepararem as apresentações das habilidades artísticas no dia da festa do Paulão.

Para se concretizar o ritual da entrevista, os alunos seguiram os passos em questão: elaboraram o roteiro da entrevista, realizaram-nas com os aluno talentos e, em seguida, registraram-na: um rascunho no papel formatou a primeira versão, (posteriormente foi datilografada e finalmente afixada em painéis). Veja esses processos representados nas figuras 59, 60, 61, 62 e 63.

(Excertos do diário de campo em 8, 12 e 26 de novembro 2002)

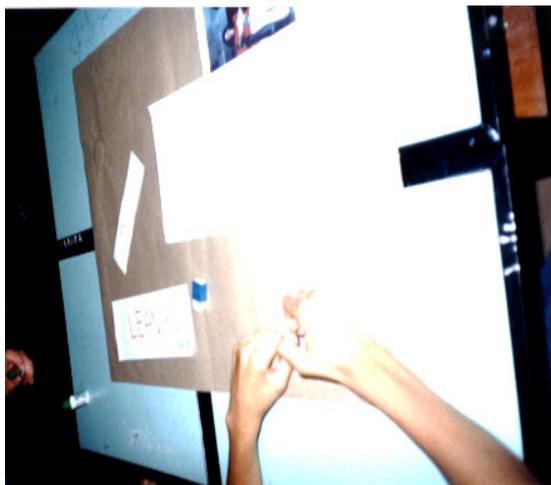


Figura 59



Figura 60

Figura 59 – As mãos de um aluno em realce sobre o papel trabalham para dar visibilidade às entrevistas realizadas com os alunos talentos – em painéis.

Figura 60 – Um grupo de alunos registrou a entrevista do Warley – talento do cavaquinho



FIGURA 61



FIGURA 62

Figura 61 – Os alunos em grupo, descontraidamente, elaboram em painéis um pouco da história dos alunos talentos da EMPMC.

Figura 62 – Esse grupo trabalho está registrando a entrevista do Juliano – talento nas artes cênicas



Figura 63 – Alunos confeccionando seu painel sobre os alunos talentos na sala da coordenação

Aos alunos era solicitado que desenvolvessem um projeto de trabalho global<sup>143</sup> sobre o

<sup>143</sup> Segundo Zabala (2002, p. 29) “os projetos de trabalho global têm como objetivos os conhecimentos de um tema que geralmente os alunos escolheram, é preciso elaborar um dossiê ou monografia como resultado de uma investigação pessoal ou coletiva”.

tema por eles escolhido. Nesse sentido, trataram de pesquisar quem eram os alunos talento da escola, buscaram informações de como eles viviam e registraram-nas. Optamos por mostrar as entrevistas na íntegra e seguidamente<sup>144</sup>. Além do exemplo da figura 64 destacada no corpo do texto, podem ser consultadas outras entrevistas no ANEXO J e que comentaremos a seguir.

### 1º aluno talento: Leandro



**FLAUTA  
E VIOLINO**

ENTREVISTA COM: LEANDRO CARDOSO ( VIOLINO E FLAUTA ) - Turma: 4F  
ELABORADA POR : JANAINÉ E VANESSA - Turma: 4J

01. O que sabemos:

- a) Estuda no Paulo Mendes Campos (turma 4F);
- b) É violinista e flautista;
- c) Tem 16 anos;
- d) Mora com os pais;
- e) Faz aulas de música no Cefar(Palácio das Artes)

02. O que queremos saber:

- a) Quando você começou a se interessar pela música?  
Quando tinha aproximadamente cinco anos, comecei a tocar flauta doce.
- b) Quantos tipos de flautas existem?  
Praticamente tudo é flauta; qualquer objeto em que você pode dividir o ar em duas partes, formando som é uma flauta.
- c) De qual instrumento você mais gosta?  
Quando entrei para o Cefar, só tinha o violino na cabeça. Como a escola é uma das melhores e tem que apresentar bons resultados ao Governo, o professor começou a exigir um melhor desempenho no instrumento. Com isso, passei a estudar várias horas por dia e, mesmo assim, não alcançava o rendimento esperado, e que fui desgastando o meu auge pelo violino. No final do ano passado, resolvi parar, pois já estava cansado. Já este ano, comecei a fazer aulas de flauta transversal com uma professora que tem formas mais agradáveis de estimular o progresso do aluno e isso está me causando um maior auge pela flauta.
- d) Você tem alguma fonte de renda com o instrumento?  
Não, mas pretendo fazer vestibular para a faculdade de música da UFMG. Cerca de 95% dos alunos que estão fazendo ou já acabaram o curso do Cefar conseguem passar.

ENTREVISTA COM: HELENICE (Profa. de Português e Literatura)  
ELABORADA POR: JANAINÉ E VANESSA (4J)

01. Como é o comportamento do Leandro em sala de aula?  
Ele é bem comportado e participativo. Apresenta interesse pelas atividades propostas.

02. Você sente alguma admiração por ele?  
Certamente. Leandro é um aluno exemplar, admirado por todos os professores.

<sup>144</sup> Vamos mostrar as entrevistas dos alunos na íntegra, induzindo o leitor a olhar para os registros dos alunos como se estivessem vendo o mural, em seguida analisaremos.

" Escolhemos o Leandro, porque achamos legal o que ele toca, o que o torna uma pessoa especial e culta." (Vanessa e Janaína)

Figura 64 – Entrevista que os alunos realizaram com o colega Leandro – talento na flauta e no violino

Fonte – Alunos da EMPMC

Com a entrevista do Leandro, primeiro aluno talento (figura 64) é possível conhecer um pouco a sua história de vida, sua relação com a música, sua relação com a escola e com os colegas, seus projetos de futuro. Seu talento para música começa na infância e entrou para CEFAR (Palácio das Artes) para estudar violino, intitulando-se um obcecado por esse instrumento. Relatou que, nas aulas, embora despendesse um tempo significativo para seu aprendizado, não conseguia os resultados esperados pelo professor o que o fez perder o gosto pelo violino. Nesse sentido, começou a estudar flauta transversal. Vejamos parte do seu depoimento: “comecei a fazer aulas de flauta transversal com uma professora que tem formas agradáveis de estimular o progresso do aluno e isso está me causando um apego pela flauta”.

A relação que Leandro mantém com a flauta desde a infância é uma relação que deixava transparecer muita emoção: “praticamente tudo é flauta; qualquer objeto que você pode dividir o ar em duas partes formando som é flauta”. Atrelando esse seu desejo à relação da professora com aluno no ensino da flauta transversal, vimos constituir elementos importantes para garantir a evolução desse aluno no aprendizado desse instrumento.

**O 2º aluno talento Juliano Froes, em artes cênicas,** foi uma revelação no dia da apresentação dos talentos, um artista na comunicação e na expressão. Para os professores no 1º conselho de classe, é considerado como um aluno fraco, como um caso perdido e exclamam: “Homão daquele, bonito!”. No contraponto, para os colegas “é engraçado, inteligente. É versátil, um artista de verdade” (Veicon e Alexandre). Percebemos, pelo depoimento de Froes, o gosto pelo que faz e a sua relação com a arte de se expressar com corpo, com as diferentes linguagens, com a música...a arte de criar. Manifesta-se como artista, posta-se como tal. Quando perguntado sobre a escolha entre ir ao velório de um familiar e fazer uma apresentação, a resposta foi por manter o compromisso profissional e, em seguida, cumprir seu compromisso afetivo-familiar.

**Adelino, 3º aluno talento, é angolano, toca violão, contrabaixo e bateria.** Sua entrevista deixa transparecer o gosto pela música brasileira e a de seu país. Gostaríamos de destacar o caráter humano presente em suas idéias, confirmada por meio da mensagem que deixou marcada no painel: “A valorização da vida, da natureza e, principalmente, tentar passar uma mensagem de fé, perseverança e humildade”.

**Warley Henrique, 4º aluno talento, toca cavaquinho e violão.** Pudemos constatar que, com apenas três anos de contato com o cavaquinho, virou tocador profissional, compositor e

um *acumulador* de prêmios. Reconhecimento merecido pelo talento desenvolvido. Os registros apontados sobre ele confirmam sua capacidade musical.

**Thaíse na dança judaica – 5ª aluna talento** – deu uma aula de corporeidade, de expressão, mas também uma aula de história, geografia, de religião... de humanização. Conta-nos que essa dança se originou para dar expressão ao desejo de libertação do povo de Israel. Movimento esse começado pelas mulheres. Mostrou-nos ainda que a dança refletia a ação do trabalho diário dos povos que colonizaram Israel. Segundo essa aluna, fazer a dança judaica se tornou uma forma de expressar o desejo de liberdade contido na história do seu povo, uma forma de adorar ao Senhor, louvar e celebrar a vida e a fé do seu povo, uma forma de alegria, de gozo... enfim, uma maneira de resgatar as raízes judaicas, perdidas na inquisição e na segunda guerra.

**Guilherme e Rúbia são alunos talento na capoeira.** Em entrevista, Guilherme mostra a capoeira como um movimento de expressão dos sentimentos da raça negra. Criada pelos negros como preparação para uma luta corporal em prol da sua libertação. Os movimentos seriam, então, um fortalecimento muscular simulando uma dança, um jogo em que os jogadores ou dançarinos não se tocassem (para enganar seus *donos*: os brancos). Os versos cantados, enquanto se joga a capoeira, refletem o amor e o desejo de libertação do povo negro. Guilherme aponta fundamentos históricos do passado articulando as concepções de como a capoeira é vista e é vivida por quem dela participa.

Todo esse material, representado em painel, por nós aqui recuperados em seus detalhes, aponta para a necessidade de ampliar a forma como olhamos e lidamos com os registros que os alunos produzem. Nesse sentido, o registro se tornou uma possibilidade, uma vivência, um processo pedagógico formativo que produz e(re-)significa. O que significa isso? Significa que os sujeitos debateram a ação, construíram o formato de registro *a priori e a posteriori* (o roteiro da entrevista, executaram a entrevista, sistematizaram-na expondo-a em um mural. Dito de outra forma: perguntou-se sobre o que e como fazer; escolheram o objeto de estudo, estruturaram os dados e apresentaram-nos publicamente).

A construção do instrumento de entrevista poderia ter sido melhor explorada na sala. Entretanto, percebemos que a falta da experiência prática e de conhecimento dessa metodologia, por parte da professora mediadora, trouxe dificuldade para o trabalho ganhar dimensões mais amplas para a investigação pedagógica. Apesar disso, construiu um rico material, que poderia ser referência para um debate *a posteriori*, trazendo à tona a riqueza de informação compactada pelos entrevistadores e entrevistados.

Gostaríamos de destacar neste trabalho, a alteração da relação do aluno com as possibilidades de conhecimento. O caráter de pesquisa foi por ele difundido. Os alunos foram instigados a partir dessa proposta a se perguntarem sobre o que queriam saber. Já haviam definido anteriormente que pesquisariam os alunos talentos da escola, mas colocar isso em prática trouxe, a princípio, o desconforto da novidade, depois a satisfação de experimentar uma investigação.

Ao olharmos para cena 05/09 *Os alunos talentos*, torna-se importante nos reportarmos ao trabalho de Freinet<sup>145</sup> *apud* Elias (1998) que, durante seu ofício de mestre, sempre exaltou a importância de uma educação pautada na vida dos alunos, buscando na experiência coletiva os elementos necessários para uma aprendizagem crítica e dialética, por intermédio de uma pedagogia popular e democrática. Sua proposta pedagógica tinha dois conceitos básicos: *trabalho e livre expressão*. Nesse sentido, não se preocupava com a quantidade de conteúdos aprendidos mas um processo educativo que de fato produzisse aprendizagens. Essa deveria ocorrer seguindo três estágios que deviam se interpenetrar: ***a experimentação, a criação e a documentação***.

Enquanto a experimentação e a criação são atividades mais comuns, a documentação só é obtida por meio de registros como o livro da vida, a ficha, o jornal, a correspondência, os intercâmbios interescolares, as fotografias e outros meios e materiais. A documentação representa a tomada de consciência de alguma experiência realizada, ajuda o conhecimento a avançar até lugares distantes com audácia e segurança. No entanto, quase não é praticada no ambiente escolar.  
(FREINET, *apud* Elias, 1998, p.116)

Podemos dizer que, com esse trabalho, tal como proposto e experimentado por Freinet, citado por de Elias (1998), os alunos tiveram como desafio investigar os próprios colegas, conhecer sua vida, anseios e atuações artísticas. Por outro lado, os alunos foram desafiados a usar o recurso metodológico da entrevista para investigar o colega talento e, nesse sentido, alunos e professores passam a aplicar (sem terem consciência desse fato) os pressupostos da avaliação formativa na prática pedagógica. Paulatinamente, observamos os registros desse processo sendo produzido coletivamente. As fotos que fizemos desse momento conseguem representar o que foi para os alunos vivenciar na prática esse projeto: o dinamismo, a alegria, a

---

<sup>145</sup> FREINET, È. *O itinerário de Célistin Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979

irreverência, a ousadia, a competência, o espírito de coletividade, o interesse pela aula, a disposição para o conhecimento e exploração das habilidades, presentes no ciclo das JUVENTUDES.

Diante dessa breve análise das entrevistas dos talentos, podemos afirmar que os alunos e os professores foram portadores de uma nova forma de conceber o conhecimento<sup>146</sup> e não se deram conta disso, acabando por fenecer, sem os devidos tratamentos – processos e produtos dessa ação repleta de sentidos e significados pedagógicos. Professores e alunos apropriaram-se, em parte, das idéias que essa prática foi produzindo, mas deixou elementos relevantes sem a devida retomada para tratamento pedagógico. Para nós, iniciava-se o momento de articular os conteúdos das disciplinas, com os saberes construídos no processo de produção do projeto. Não vimos isso acontecer. Supõe-se que uma das causas disto, possa ser a obsessão dos professores pelos conteúdos curriculares da sua disciplina, dando a ela muita relevância e quase nenhuma às produções do projeto. Entendemos que uma forma de minimizar essa problemática seria buscar um enfoque globalizador do conhecimento, podendo ter ou não como mediação as disciplinas. Assim sendo, o ato de conhecer tem como eixo central a realidade como mobilizadora para o conhecimento (ZABALA, 2002; HERNÁNDEZ, 1998). Nas entrevistas dos alunos, vimos concretizada essa idéia. Eles não falavam de uma disciplina, eles falavam dos conhecimentos que mobilizavam seu talento e que, por isso, dão forma a suas vidas. Com isso, eles nos mostram a riqueza de saberes que experimentam, mas que estão ausentes na escola, por que a escola não consegue dialogar suas vozes. Nesse sentido, Santomé (1998, p.131), nos lembra: são vozes ausentes, por causa da “presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas”, (que acabam por silenciar) “as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados.” Indo ao encontro das idéias que abordamos acima, conclui que

---

<sup>146</sup> Toda expressão pedagógica experimentada pelos alunos – sendo eles sujeitos do conhecimento – vem sendo apontada historicamente por diferentes pensadores. Jean Jacques Rousseau, com o livro *Emilio ou da Educação*, influenciou grande parte dos reformadores na educação no século XVIII, XIX e XX. Foram muitos os educadores, mas aqui registramos a participação importante de Jonh Dewey (EUA), Maria Montessori (Itália), Ovide Decroly (Bélgica), Célestin Freinet (França) dentre outros, que são considerados os principais idealizadores do movimento da Escola Nova. Nesse sentido, foram portadores de uma concepção pedagógica, que colaboraria para que se redesenhassem novas perspectivas curriculares e, nesse sentido, desenvolver um outro olhar educativo sobre os educandos – deixá-los pensar, experimentar, sentir o conhecimento. Ou seja, o trabalho educativo deve apresentar situações próximas à realidade do estudante e, em toda a sua complexidade, partir de suas experiências...Atualmente, essa forma de pensar o conhecimento, denomina-se projetos de trabalho e/ou pedagogia de projetos como é amplamente divulgado por Fernando Hernandez e Montserrat Ventura, Antoni Zabala, Jurjo Torres Santomé dentre outros educadores.

é preciso construir práticas educacionais para que os alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade. Os estudantes têm conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepção de vida, expectativas, preconceitos aprendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela na qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre adquirido de maneira passiva, é comparado com a ajuda da crítica, construído e reconstruído democraticamente, levando sempre em consideração as perspectivas de classe social, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade (SANTOMÉ, 1998, p.150)

A arte vivida, experimentada, construída, documentada e publicizada pelos talentos ficou congelada no tempo dando origem a registros biográficos: vimos em cada talento uma história de vida. Uma vida que revela a arte nela contida, sendo para nós esses registros uma expressão criadora, uma obra de arte. Articulando nossos dados com as idéias dos autores supra citados, podemos dizer que para resgatar as vozes ausentes e os registros artísticos presentes no universo escolar, é preciso, entre outras coisas, provocar experiências didáticas coletivas capazes de implementar uma proposta de aprendizagem crítica e dialética, por intermédio de uma pedagogia plural e democrática.

### ATO III

#### 6.12 Imagens dos processos educativos: matéria e expressão

Ater-nos-emos agora a debater os trabalhos que tiveram na fotografia sua principal orientação – *A revista Isto é Paulão; As festas do Paulão e As fotografias do Paulão*. Nesses três trabalhos, os alunos usaram as fotografias produzidas por outras pessoas como principal fonte de registro de suas informações: **na revista Isto é Paulão** buscam traçar o perfil dos professores; no trabalho **As festas do Paulão** retomam todas as festas já realizadas e fizeram painéis; em **As fotografias do Paulão** acontece um revelador trabalho de pesquisa e investigação mostrando os professores antes e atualmente. Finalizamos esse texto discorrendo sobre a fotografia como registro reflexivo da prática pedagógica – por meio das fotos que fizemos e do tratamento dado a elas na produção desta pesquisa

Quando iniciamos a pesquisa, percebemos que a escola utilizava a fotografia aleatoriamente e que elas eram tiradas, mas não eram utilizadas como registro reflexivo e, sim, como um registro de memória. Aos poucos, quando fotografávamos e retornávamos com as fotos nos álbuns, vimos a escola se *mexer*, se *remexer* e também buscar nas fotografias as fontes para projetos que envolviam todos os professores e alunos da escola.

Os/as alunos/as buscaram fotos dos/as professores/as em diferentes fases da vida (bebês, adolescentes, grávidas, estudantes, batizados dos filhos, casamento, churrascos etc), e compuseram um pouco da história dos diretores, professores e funcionários. A sistematização das informações foi sendo feita pelos/as aluno/as de maneira tácita – empenharam-se em descobrir as fotos, nomeá-las, datá-las, historicizá-las. O resultado desse processo foi a criação de um álbum de fotografia, a revista Isto é Paulão e o resgate das festas da escola. Para isso, percorreram as pistas necessárias: ir ao encontro dos sujeitos que constituíam as fotos e dar a elas os elementos necessários para montagem dos seus arquivos.

Esses alunos foram arquivando as fotos das festas, fotos dos professores em seus momentos particulares. Pareciam ter descoberto que, na verdade, os 10 anos do Paulão só tinham significado a partir da vida dos sujeitos professores, reconstruída por intermédio das fotos.

Nossa intenção ao registrar os projetos abaixo é chamar atenção sobre os mesmos, insinuando reflexões mais profundas sobre as imagens dos processos educativos percebendo-os como possibilidades.<sup>147</sup> Não podemos deixar de acrescentar, porém, que tentamos retratar o pudemos enxergar desse processo sabendo que significados mais profundos da fotografia poderão ficar à deriva da análise, uma vez que, como nos diz próprio Kossoy (1989, 80)

o significado mais profundo da vida não é o de ordem material. O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto *visível* passível de ser registrado fotograficamente. O vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem. Além da verdade iconográfica.

---

<sup>147</sup> “Perceber o significante fotográfico não é impossível (isso é feito por profissional), mas exige um segundo ato de saber ou de reflexão” ( BARTHES, 1984, p.15)

6.13 Cena 06/10 Isto é Paulão: Uma revista? Um registro de vida

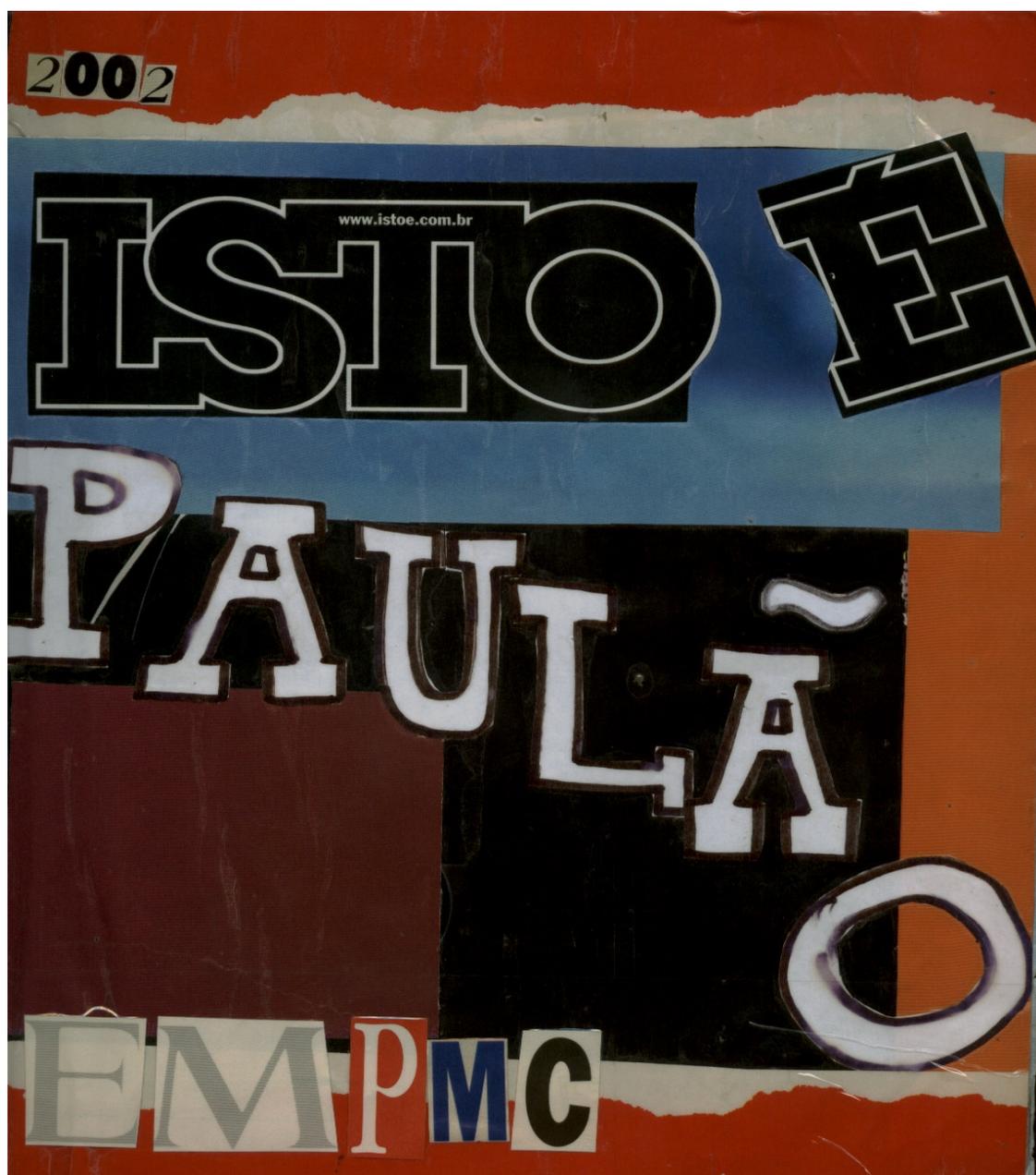


Figura 65 – Capa da revista Isto é PAULÃO

A revista Isto é Paulão (figura 65) foi uma produção feita por um grupo de alunos do ensino médio em cumprimento de atividades previstas no Projeto 10 anos de Paulo Mendes Campos. Nessa produção pedagógica, o perfil dos professores, sua vida em diferentes momentos temporais/espaciais foram sendo registradas de uma forma criativa, descontraída, hilária e muito irreverente (figura 66).



Figura 66 – Página 5 da revista mostrando fotos (escaneadas) dos professores em diferentes momentos da vida, em diferentes tempos e espaços

Nessas figuras 65 e 66, vamos percebendo que os alunos aproveitaram uma edição da revista *Isto é* foram brincando com seu conteúdo, aproveitando o que lhes interessava e incluindo idéias que queriam transmitir por meio de fotos dos professores, outras falas, textos, entrevistas...

Esse trabalho tinha como objetivo principal propiciar a interação professor-aluno. Em entrevista, afirmaram: “a idéia era mostrar os 10 anos da escola, e os professores fazem parte desses 10 anos e a gente não podia deixar por menos” (risadas). Veja a carta ao leitor na figura 67.

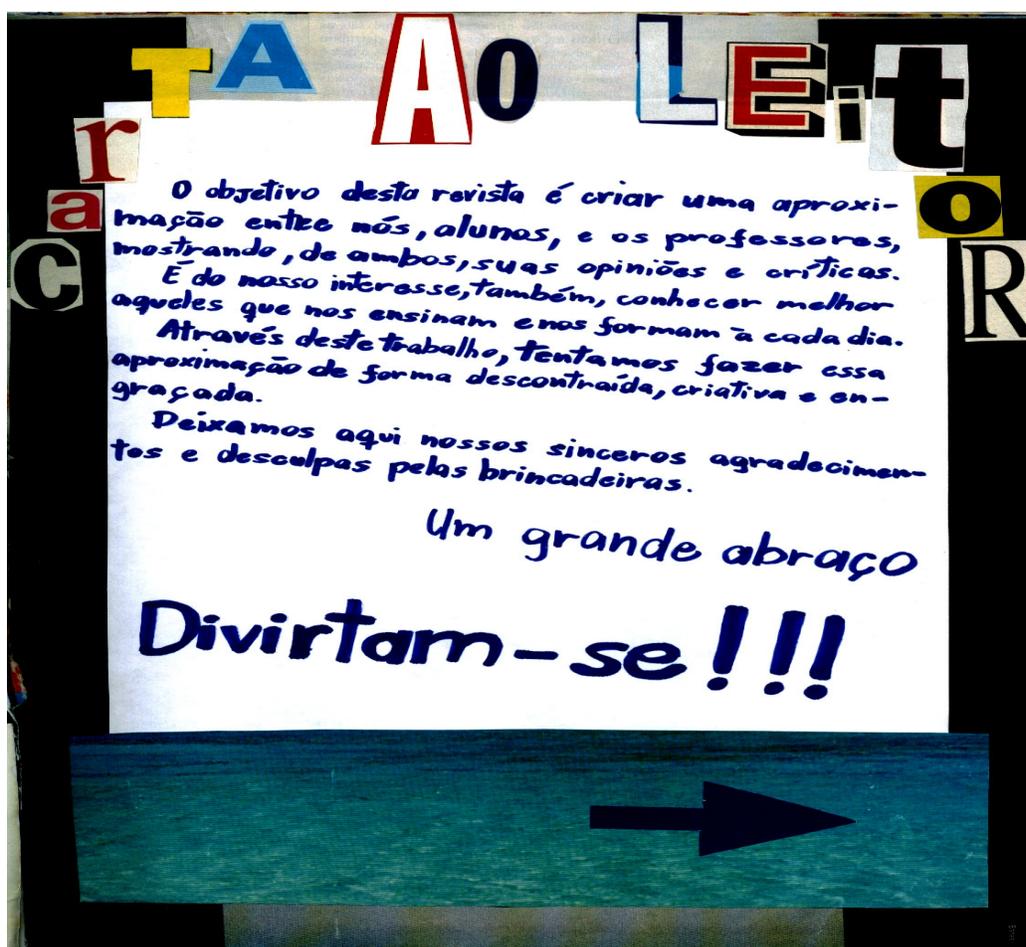


Figura 67 – Página 6 da revista: carta ao leitor onde as alunas dão visibilidade aos objetivos da revista

Na seqüência das páginas, a revista constitui-se de roteiros para compor o perfil dos professores. Veja outra página como exemplo na figura 68.



Aos trancos e barrancos, o galo Rocky e a obstinada Ginger tentam liderar as penosas na grande escapada

# Quem manda neste galinheiro

**AGORA ?**

NOME COMPLETO: *Marcia Salles Vidal*  
DATA DE NASCIMENTO: *25/01/65*  
SIGNO: *Áquario*  
APELIDO:  
RELIGIÃO: *Católica*  
MÚSICA FAVORITA: *Música sertaneja*  
FILME FAVORITO: *Poli euf*  
COMIDA FAVORITA: *massa*  
PERFUME: *Água Fúscua*  
LIVRO:  
ALTURA: *1 metro 50 cms*  
PESO: *41kg*  
N.º DO CALÇADO: *33*  
MANEQUIM: *38*  
UM SONHO: *Viagem para Europa*

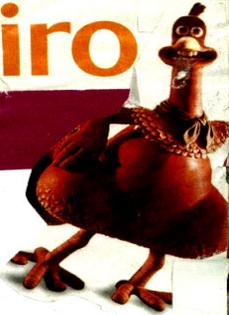


Figura 68– Página 14 da revista mostra o perfil da vice-diretora da Escola

Na figura 68 destaca-se a pergunta: *quem manda nesse galinheiro agora?* Com essa

interrogação articulada ao perfil da vice-diretora, os alunos, usando um jogo de contraste com as palavras, brincam com as representações de poder emanadas do cargo que a Professora Márcia ocupa. A imagem destacada é uma metáfora ao papel ocupado por ela: na frente, a galinha chefe, de baixa estatura (no papel de vice-diretora), atrás estão todas as outras galinhas seguindo-a (os/as professores/as e outros funcionários da escola).

É importante destacar que cada página do perfil vem composta por formatos diferentes e cômicos, conseguindo retratar (das metáforas à realidade, como acima mostrado) um pouco do *ser* pessoa e profissional que é o/a professor/a. Em meio a um perfil e outro, a revista é recheada de depoimentos de alunos e perguntas sobre os quais todos os professores deveriam dissertar, tais como:

“Pareciam tão normais...  
Quando é e por que quis ser professor?  
Você gosta de sua profissão e se acha um bom profissional?  
Atualidades...  
Concorda com a Escola Plural? Por quê?  
Quais suas perspectivas para esse tipo de ensino?”

Por meio de um questionário aplicado aos professores, como realçado na cena 06/11, abaixo transcrita, as alunas coletaram respostas que foram usadas como fontes para composição dos perfis dos mesmos (como o exemplo da figura 68 ), e ainda, para saber sobre as questões acima destacadas. Assim ao folhear a revista (ANEXO L), tem acesso a outros perfis dos professores e às suas respostas de forma organizada. O leitor vai podendo sentir um pouco as características presentes no corpo docente dessa escola representada por eles mesmos e, ainda, por depoimentos de alunos que também foram convidados a falar sobre os professores. A seqüência dos perfis, dos desenhos, dos depoimentos de alunos e professores e das fotos escaneadas dos mesmos em diferentes momentos de sua vida profissional e particular dá o tom para a revista que tem um caráter humorístico.

## 6. 14 Cena 06/11 - A tessitura da Revista Isto é Paulão



Figura 69 – Alunos montando a revista: papéis variados, tintas, pincéis e muita descontração

Em entrevista com as alunas questionamos a gênese da idéia que sustentava a elaboração da revista e eles responderam que a princípio estava colocado que a abordagem teria como foco elaborar o perfil dos/as alunos/as. Entretanto, uma das alunas do grupo sugeriu que montasse o perfil dos/as professores/as, sustentando que o perfil dos alunos já era de conhecimento da maioria. Nesse sentido, buscaram um projeto desafiante. O grupo gostou da idéia e prosseguiu respondendo perguntas que eles mesmos se colocavam. Que instrumento usar para dar visibilidade a esse perfil, a filmagem, a fotografia? Começaram pensando em fazer com filmagem de professores na escola e fora da escola, mas, como o tempo era escasso e podia requerer gastos que eles não tinham como arcar, resolveram fazer a revista contando sobre a vida pessoal e profissional dos professores, coisas engraçadas, utilizando-se de fotografias escaneadas e articuladas com propagandas originais da revista Isto é.

Algumas alunas envolvidas na confecção da revista disseram ter feito outra revista dessa natureza: “Eu fiz uma vez sobre o dia internacional da mulher, uma coisa mais dinâmica e mais engraçada e daí a gente foi construindo a idéia”. Elas sustentaram que a professora coordenadora pouco interveio no processo, nascendo a idéia do próprio grupo: “A gente fez quase tudo em casa, a gente teve a idéia aqui no agrupamento e fez em casa, porque precisava de recortes, né”.

Os dados dos professores que compõem a revista foram coletados por meio de uma ficha (questionário) sobre questões que interessavam ao grupo de alunas na confecção de seu trabalho.

Os alunos avaliaram que a revista ficou pequena para a quantidade de idéias que eles/as julgaram não conseguir concretizar. Sobre as coisas que não sabiam, driblavam com reportagens mais sérias e propagandas, julgando que esse foi um caminho divertido.

Para elas a aprendizagem significativa desse trabalho se deu pela oportunidade de ter conhecido melhor os professores e o que sabem da educação na Escola Plural:

“algumas respostas deles, do nosso questionário, alguns professores, pessoas que a gente conhece de sala de aula foram surpreendentes, coisas engraçadas, mas foi bacana, igual a pergunta que a gente fez sobre expectativa de ensino, sobre Escola Plural e tal”. Segundo esse grupo de alunos/as, não teriam ousado se uma parte dos professores não reconhecessem o trabalho e essa atitude impulsionou-as a prosseguir na proposta.

(Excerto da entrevista, 14 de abril 2003).

Durante a entrevista com essas alunas fomos constatando que elas estavam atentas ao momento político-pedagógico que vivenciam os/a professores/as da Rede Municipal. E que as perguntas que elas elaboraram sobre a Escola Plural tinham como objetivo descobrir o que os professores pensavam sobre a mesma. Veja a fala abaixo:

Porque é o nosso colégio. Porque a gente discute muito entre os alunos mas a gente nunca ouviu o que os professores achavam disso de verdade, se eles concordam ou não, se acham que vai dar certo ou não, então a gente colocou perguntas pra eles né, ao invés de ser pra nós.

(Excerto da entrevista, 14 de abril 2003).

Diante dos dados que os entrevistados foram apresentando na revista, vimos que os alunos acabaram por colaborar para tornar mais evidente as posições dos professores diante de um projeto mais abrangente de escola, por meio de perguntas aparentemente inocentes, por exemplo:

Aluno: – Você concorda com a escola plural?

Professor: – Em parte, porque ela não tem atingido seus objetivos...

Entendemos que, com indagações dessa natureza, os alunos movimentaram representações dos professores que atualmente têm provocado verdadeiras arenas de posições. As respostas dos mesmos são reveladoras. O que é a escola para eles se representa mais ou menos

assim: é como se eles olhassem a Escola Plural de fora e falassem: *ela esta lá, eu estou vendo-a, mas eu não faço parte dela!* Sendo assim, alguns professores não se colocam como co-gestores da escola e dizem que ela não tem atingido seus objetivos. Diante de tal impasse, perguntamos: como a Escola Plural atingirá seus objetivos, se os professores como co-partícipes do processo, se posicionam como externos a ela? Se “resistem em participar de sua construção”? (depoimento de uma aluna em 14/04/2003). Abramoz na página 35:

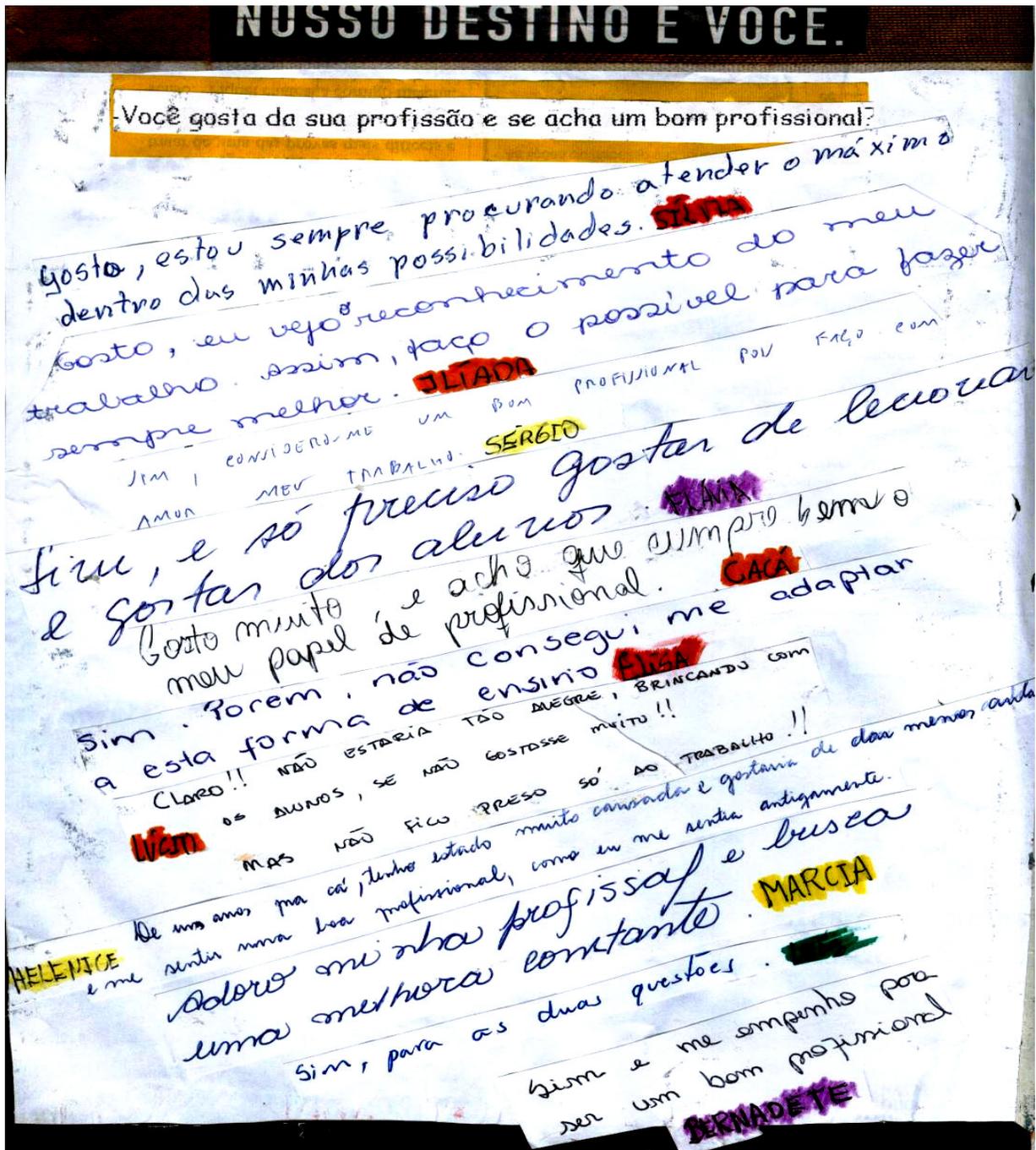


Figura 70 – As alunas procuraram saber sobre o que os professores acham da profissão que escolheram

Ao compor as páginas da revista, vimos que as alunas incitam representações já constituídas socialmente pelo/a professor/a. Vejamos a página NOSSO DESTINO É VOCÊ, em que se destaca a seguinte pergunta: você gosta da sua profissão, você se acha um bom profissional? Como resposta a essa pergunta destacamos:

*Eu gosto, porém, não consigo me adaptar a essa forma de ensino!*

Os professores em suas respostas acabam por exprimir as ambigüidades entre teoria e a prática desse projeto em ação com respostas aparentemente sinceras. Na página 50 (figura 71), temos ATUALIDADES com a pergunta: Você concorda com a Escola Plural?

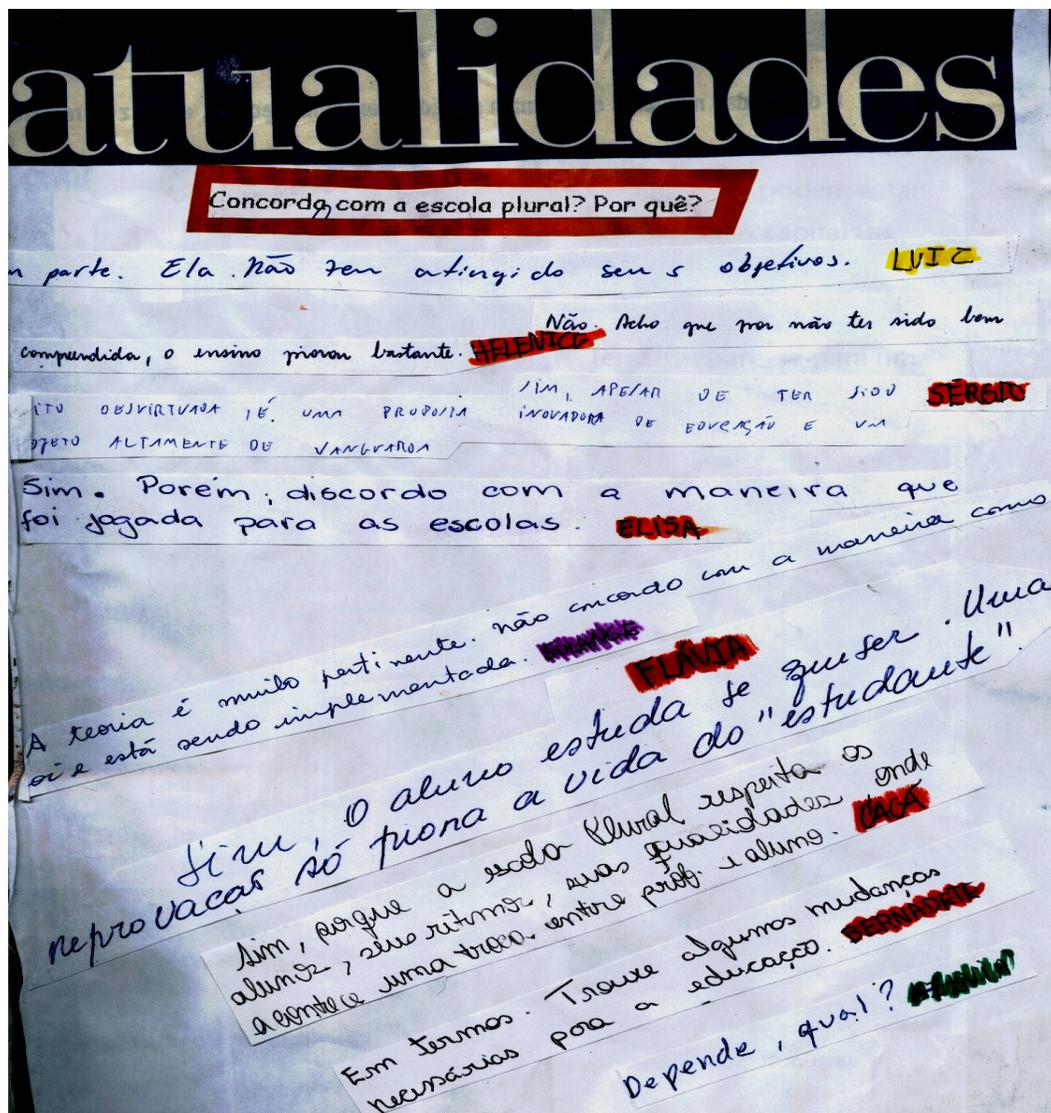


Figura 71 – Os alunos questionam se os professores concordam com a Escola Plural

Em todas essas respostas emitidas pelos professores, percebemos as dificuldades dos mesmos em implementar o projeto Escola Plural.

Uns apontam a teoria como muito bonita, mas que na prática as situações pedagógicas esperadas não acontecem.

Seguindo essa mesma lógica, outros vão apontar, que esses problemas aconteceram por causa da forma como foi implantado o projeto.

Há ainda um terceiro grupo que irá apontar as mudanças como necessárias, justificando que esse modelo escolar respeita os alunos, seus ritmos, suas qualidades e há trocas entre alunos e professores.

No final da página, ficamos diante de uma questão que gostaríamos de realçar. A professora, ao invés, de responder fez outra pergunta: “*Depende, qual?*”

Essa nos pareceu uma boa indagação: de qual Escola Plural se fala, se aceita, se rejeita. Com qual tipo de Escola Plural é possível dialogar, construir, participar? Haveria uma Escola Plural ou várias possibilidades plurais de vivenciar o ato de educar? Os professores estariam dispostos a se *aventurar* nessa proposta?

Em outra página da revista (figura 72), os alunos, em continuidade ao trabalho, apontam outra questão:

***Quais suas perspectivas para esse tipo de ensino?***

Tivemos respostas de diferentes naturezas:

1. Dos professores que acreditam que seria preciso uma participação coletiva:

- As melhores, se houver engajamentos de todos.
- Que só os jovens podem virar o jogo.

2. Respostas como a da professora Ilíada e Bernadete apontam para a possibilidade de se “construir cidadãos produtivos, autônomos e capazes de enfrentar os desafios e criar novas possibilidades de alteração na sociedade”.

3. As outras respostas acabam por mostrar o negativismo do professor em relação à proposta da Escola Plural:

- “Se continuar dessa forma, minhas perspectivas são péssimas”

- "Se a teoria fosse como a prática, teria bons resultados".
- 4. Ponderações foram levantadas refletindo a necessidade de mudanças
  - "deve ser aprimorada".

Quais suas perspectivas para esse tipo de ensino?

Acho que existem poucas pessoas que acreditam e trabalham  
 p/ que as perspectivas sejam as melhores. Portanto, acredito  
 os jovens podem virar o jogo. **CACA** TEM QUE HAVER UM  
 Que a proposta seja comunicada

RELEVADA NO OBJETIVO, POR DA FORMA QUE TEM QUE HAVER UM  
 TEM MUITO FUTURO. **SERVA** TEM QUE HAVER UM

ou que seja atuada. **TRANSFORMAR**

de melhores, se houver engajamento  
 de todos **MARCIA**

se não houver mudança de rumo, valorização do professor não  
 só pelo governo, sociedade e principalmente alunos, a tendência  
 que a E. Plural não atenda aos objetivos a que se propôs. **MARCIA**

A concorrência com os estímulos, que os alunos recebem fora  
 da escola é desigual. Sem uma estrutura muito bem mantida,  
 com material adequado, informatizado, espaço adequado, tempo para o professor,  
 valorização do trabalho, as chances de sucesso são reduzidas. **LUÍSA**

Se continuar desta forma, minhas perspectivas  
 que os alunos sejam preparados para a vida  
 sejam cidadãos vitoriosos, sendo valorizados

Se a prática fosse como a teoria, teria bons resultados  
 construir cidadãos produtivos, autônomos e  
 capazes de enfrentar os desafios e criar novas possibilidades  
 de atuação na sociedade. **LUÍSA**

deve ser aprimorada. **LUÍSA**

Figura 72 – Na página 49, os professores são convidados a dissertar sobre as expectativas que têm do Ensino na Escola Plural

Com os dados dessa revista, destacamos que os alunos movimentaram a natureza profissional do sujeito, sutilmente, com ousadia, clareza e simplicidade. As questões abordam com profundidade os conflitos com os quais os professores têm convivido. Ser um professor tradicional? Ser Plural? De repente, vimos que os professores estavam sendo convidados a se perguntarem sobre indagações inerentes a seu ofício e a elas responderem.

Além dos já destacados, percebemos que esse trabalho se tornou um instrumento de diálogo entre esse grupo de alunos e os professores: os alunos tiram proveito da revista e mandam recados para os professores, por exemplo, quando satirizam “MISTÉRIO AINDA INDECIFRADO” e na seqüência perguntam: – onde está a professora de biologia?

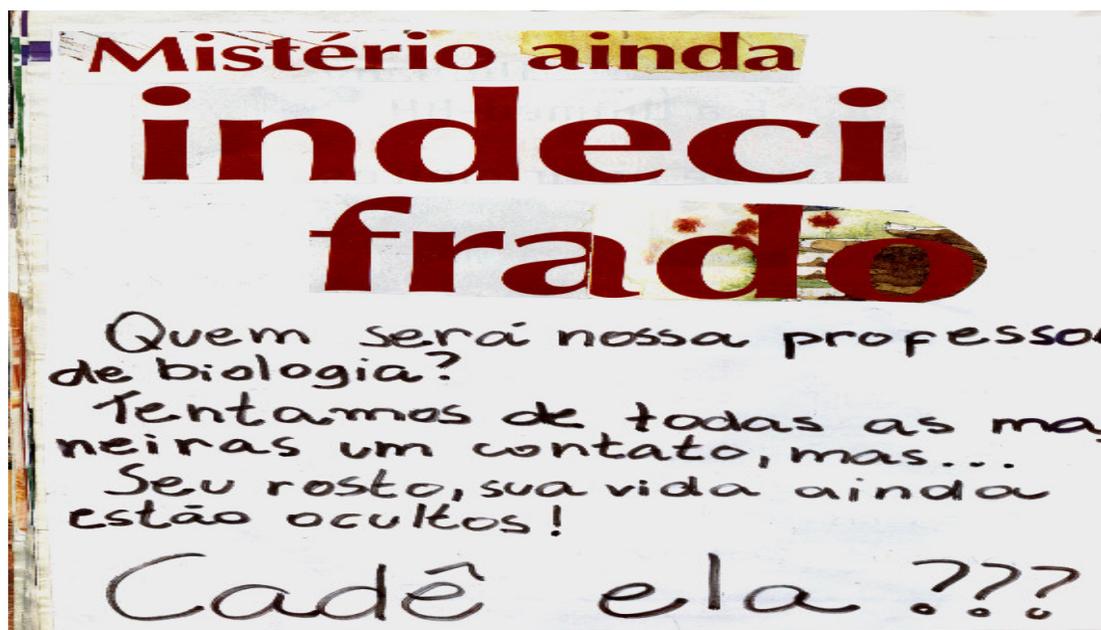


FIG. 73 – Essa figura, página 17 da revista, nos faz perceber que a reação dos professores à construção da revista foi a da aceitação à da recusa. As perguntas e exclamações das alunas revelam uma crítica à professora de biologia por não ter se disponibilizado a participar do processo

Nesse caso em questão, (figura.73) trata-se de uma das professoras que não contribuiu com a coleta de dados: “Teve uma professora que não deu foto<sup>148</sup>, não deu entrevista, aí a gente fez uma reportagem em homenagem a ela”. Nesse sentido, eles, na verdade, estavam mais denunciando do que anunciando. São protagonistas nesse processo.

No contraponto, gostaríamos de destacar que esse não foi o comportamento da maioria dos professores. Em entrevista, as alunas nos disseram que “a maioria gostou né. Eles acharam legal. Alguns ficaram mais animados, outros entregaram, só isso! E outros participaram, riram demais”.

Ao fazer essa ação, transformam o material coletado em instrumento de possibilidades, para que, internamente, os professores possam retomar a revista e, por meio de seus registros escritos e iconográficos, revejam questões que eles mesmos apontaram, reflitam sobre que concepções suas respostas carregam, sobre a ausência de respostas... e se formem a partir de elementos constituídos pelos próprios professores e organizados pelos alunos/as.

#### 6.15 A revista Isto é PAULÃO: um documento de formação humana para alunos e professores

As alunas conseguiram mostrar, por meio dessa produção pedagógica, a concepção que permeia a formação dos professores atualmente – um professor que não é apenas um técnico do ensino, mas também é um ser político, social e humano. Eles são sujeitos socioculturais. Teixeira (1996, p.185) trata com muito zelo dessa questão, argumentando que

sujeitos socioculturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou mais de idade; adeptos de varias crenças e costumes. Têm desejos projetos e atribuem variadas significações às experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isto matiza sua existência e condição.[...] constituem-se pois, em suas experiências vividas

---

<sup>148</sup> É importante destacar que a professora que se recusou a participar da revista é a mesma que aparece nesta dissertação em diferentes momentos, com formas variadas em sua postura. Apontamos momentos em que os alunos a consideram como tirana. No projeto 10 anos do Paulão se destacou como uma das professoras que conseguiu fazer uma boa mediação – o resultado foi a produção da revista em quadrinhos, destacada em páginas anteriores.

no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e a história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história.

Para Nias<sup>149</sup> *apud* Nóvoa (1992, p. 25) “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Nesse sentido argumenta: “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Teixeira (1986), Nias *apud* Nóvoa(1992) nos apontam que os professores, sujeitos sócio-culturais, em seus locais de labor, produzem o encontro e o reencontro da dimensão pessoal e do saber que o professor constrói/reconstrói na experiência cotidiana da profissão. Também é chamado constantemente a se posicionar e, assim sendo, acaba por revelar suas concepções de mundo e de escola que podem impulsionar para mudanças pedagógicas importantes e/ou dificultar propostas educacionais inovadoras. A revista conseguiu refletir que a escola é para os professores lugar da experiência, de construções, de manifestações éticas, estéticas, da dialética mas, também, continua sendo o espaço da estagnação, da reprodução, da desilusão.

Entendemos que essa revista destaca-se pelas formas irreverentes de coleta e organização dos dados feita pelas alunas, mas, também, pelo caráter inovador de mostrar e falar da vida do professor. Podemos dizer que foi uma pesquisa de caráter complexo. Mostrou, por meio de brincadeira, do humor, a seriedade de questões que envolvem o ser e estar professor.<sup>150</sup>

Fomos percebemos que as alunas não incluíram aleatoriamente as perguntas que envolviam a educação na Escola Plural. Elas queriam certificar-se das opiniões que os professores não traziam à tona na sala de aula. É importante destacar o desejo das mesmas de se envolverem, quererem opinar e serem ouvidas nessa discussão. Podemos dizer, então, que, em meio às fotos dos professores, o traçado de um perfil aparentemente inocente, mesclado com perguntas que fazem emergirem as concepções de vida dos professores, as alunas conseguiram trazer à tona o que pensam os professores/as do modelo de escola que estão edificando. Vejamos outro excerto da entrevista:

---

<sup>149</sup> NIAS, Jennifer. *Changing Times, Changing identities: Grieving for a Lost self. In educational Research and Evaluation*. [R. Burgess]. London: The Farmer Press, 1991

<sup>150</sup> Teixeira (1996, p.180) acrescenta “como tudo que é humano, os professores são um ‘dado-dando-se’, qual seja, ser professor é estar sempre se fazendo, num permanente constituir-se”

...já temos uma opinião sobre a escola plural. E a gente teve discussões em salas onde os professores falam das avaliações que são feitas, mas eles não dizem o que eles acham...o que tá faltando sim é os professores entenderem que eles praticamente fazem parte da escola plural. A escola plural é uma consequência do processo que a humanidade tem vivido, todo tipo de escola hoje caminha pra ser plural gente, não existe mais aquela coisas de antigamente. E a minha expectativa da escola plural é que ela vai dar certo sim, porque caminha pra isso. Vai chegar um ponto que vai ficar saturado esse padrão antigo e tal. Todo mundo vai perceber que a única forma de dar certo é a escola plural. (Depoimento de aluna Priscilla em entrevista, 14 de abril 2003)

A fala da aluna Priscilla, além de salientar diferentes tomadas de posições que o ofício de mestre requer, prende a atenção pela profundidade das questões que aborda. Quando ela diz que “a escola plural é uma consequência do processo que a humanidade tem vivido” e que “todo tipo de escola hoje caminha pra ser plural”, ela está revelando o ideal desejado por uma parcela significativa de educadores e da maioria dos cidadãos na busca de uma escola de fato inclusiva.

Pensar o processo de educação na perspectiva descrita por Priscilla é concebê-la capaz de promover a formação humana, é acreditar numa escola que desenvolva uma prática pedagógica cuja principal função seja formar o homem integralmente (DEWEY,1974; ZABALA,1998,2002; ARROYO, 2000; SANTOMÉ, 1998, HERNÁNDEZ, 1998, FREIRE,1996, 1997). Para tanto, Candau (2000 p. 1), em comunhão de idéias com os autores citados, assegura que seria necessário instaurar uma nova didática escolar. Essa nova didática deveria em seu enfoque

incorporar questões que emergissem da perspectiva pós-moderna, trazendo à tona questões da subjetividade, da diferença, construção de identidades, da diversidade cultural, da relação saber-poder às questões étnicas, de gênero e sexualidade, enfim dar enfoque às diferentes culturas presentes no universo escolar. Teria como desafio romper com fronteiras e articular saberes, ou seja, desenvolver uma visão contextualizada e multidimensional do processo pedagógico. Favorecer distintos locus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidade, práticas culturais e sociais, de caráter presencial e/ou virtual, onde diversas linguagens são trabalhadas e pluralidade de sujeitos de interação. Reinventar a didática escolar, desobstruindo o estilo frontal de ensino para desenvolver uma prática pedagógica numa perspectiva multidimensional, diversificada e plural.

Essas alunas, quando fizeram uma produção dessa natureza, acabaram por intervir naquele universo escolar e se mostraram sujeitos da ação pedagógica, atentas às questões micro e macro que envolvem a educação, como apontadas pelos atores supracitados. O pesar desse trabalho é que, segundo as alunas, a maioria dos professores/as entendeu o trabalho mais como uma brincadeira: “Ah! Tá colocando uma foto minha e tal”. Na verdade, quando os professores se postam dessa forma diante das produções dos alunos, acabam por minimizar as produções dos mesmos agindo, às vezes, como alguns alunos – com menosprezo – frente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores

Podemos dizer também que essa revista fez emergir diferentes possibilidades de expressão, de linguagens; capacidade de relacionar uma coisa com a outra, relacionar brincadeira com coisa séria. Mostraram que é possível romper o abismo entre a relação professor/aluno, que o conhecimento não está só no livro, na agenda, no quadro, que conhecimento se cria, se constrói. Eles/as foram capazes de construir uma revista. É como se dissessem: professor/a, não precisa trazer a revista, pois a gente vai fazer uma. Nós queremos ser editores dessa revista, queremos perguntar, entrevistar. Nesse sentido, professores e alunos passaram a produzir seus conhecimentos pela interação que se estabelece em torno do que se pretende saber/fazer. Esse ambiente interativo, mais livre e instigante, propicia a criatividade, desperta desejos, a capacidade de relacionar situações e, além de tudo isso, é constituído pelo prazer que o ato de criar produz. Podemos dizer, então, que aprendizagens foram construídas e professores e alunos se formaram como sujeitos socioculturais, por meio dessa experiência que revelou um processo rico de formação humana. Os alunos gostaram tanto dessa experiência que já tinham novas perspectivas em elaboração.

A gente quer fazer de novo, mas com filmagem. Porque a filmagem a gente abre para os alunos mesmo. Também, porque muitos alunos não viram essa revista. As filmagens todos podem ver, deve ser mais divertido ainda. É bem bacana.

(Excerto da entrevista, 14 de abril 2003)

Para nós, esse material permite a oportunidade de reflexão: o professor, ao ler suas respostas, ver as imagens, tem a oportunidade de se rever, recordar, visitar, repensar, refletir, sobre os tempos de outrora e tempos que atualmente vivencia, repensando ou não sobre as respostas proferidas, de acordo com os assuntos abordados.

A revista se propôs a ser e foi um instrumento dinâmico, mostrou, de forma irreverente, as diferenças no perfil dos professores, ousou, ao questionar assuntos incertos e polêmicos. Colocou-se em evidência, a partir desse registro, o princípio da alteridade, mostrando na leveza da produção a diferença na igualdade. Podemos dizer que as alunas, por meio das fotos pesquisadas e organizadas, trouxeram à tona um trabalho inovador dando-nos mostras de que um trabalho dessa natureza não pode acontecer em ambientes didáticos rígidos e, sim, plurais, em que tempos e espaços escolares sejam concebidos em outra lógica. Nesse sentido, essas alunas conseguiram colocar em prática os princípios da Escola Plural: foi um trabalho de pesquisa dinâmico, inovador, processual, cujo produto/registo final mostrou-nos pistas que a natureza do trabalho escolar deve desfocar sua atenção dada via propedêutica e seletiva do ensino, e alocar sua predominância para formação integral dos alunos.

## 6.16 Contracapa: fechando revista



Figura 74 – contracapa, fotografia de tambores adequados à coleta seletiva de lixo

A figura 74, nos mostra que as alunas fecharam a revista com chave de ouro: escaneram fotos de cestas disponíveis para coleta seletiva do lixo: papel, plástico, vidro e compuseram a contra-capta (grande metáfora!). Se a escolha da foto foi proposital, fica a incógnita. De qualquer forma, é interessante lembrar que *reciclar* foi, durante um bom tempo, a palavra de ordem dos cursos de formação de professores. Atualmente, ampliamos esse olhar e já podemos dizer com certeza que vidas de professor não podem ser recicladas, podem e estão em constante formação humana.

## 6.17 Cena 06/12 – Álbum de fotografia

A outro grupo de alunos/as ficou destinada a responsabilidade de fazer um álbum de fotografia contando a história dos 10 anos da E.M.P.M.C. Para tanto, os/as alunas recuperaram as fotografias da história do Paulão, nomearam, dataram e buscaram os sujeitos fotografados para que pudessem manter a fidedignidade da história que iria ser re-contada por meio das fotografias como se pode ver nas figuras 75 e 76.



Figura 75

Figura 75 – Mostra as alunas em frente à secretaria da escola colhendo informações com uma das bibliotecárias sobre as fotos que estavam pesquisando.



Figura 76

Figura 76 – Vemos a continuidade da coleta de informações pelas alunas. É interessante destacar também, as expressões de alegria e envolvimento dos profissionais da escola abordados nessa foto, ao terem contato com a memória que a imagem iconografia fazia fluir.

Seguindo nossa observação e por intermédio das lentes de nossa máquina fotográfica, registramos os alunos se tornando pequenos pesquisadores, mas poucos eram os professores envolvidos no projeto que conseguiram dialogar com os conhecimentos que os alunos iam produzindo.

Com esse fragmento das nossas observações, destaca-se a ausência do professor para uma mediação adequada. Sendo assim, o resultado é que, às vezes, não conseguiam compreender que estavam produzindo conhecimentos. Veja o depoimento da Fernanda (14/04/2003).

“Eu tava comentando que o trabalho foi estranho porque a gente saiu do que a gente faz na escola normalmente, porque a gente fez algo diferente e porque a gente fez isso? Sendo que a gente precisa aprender tanta matéria aqui? Mas se tivesse um pouco do que a gente aprende eu acho que ia ser mais interessante.”

Essa aluna foi uma das coordenadoras do grupo responsável por confeccionar o álbum de fotografia. É interessante observar que ela, a princípio, acha estranho a escola propor situações pedagógicas que rompessem com a normalidade de continuar ministrando um ensino propedêutico e conteudista, mas finaliza apontando para o cruzamento do ensino dos conteúdos com os temas do projeto. Na verdade, ela traz uma questão que sensibilizava o corpo docente como um todo – a interdisciplinaridade – mas, era difícil colocar em prática e ou pensar educação na sua função integradora.

Destarte, esse depoimento acaba por sustentar a tese da regularidade, do ensino ao mesmo tempo em que mostra, na prática, um conhecimento dinâmico, investigativo e cíclico. Ao trabalhar com as fotos para compor o álbum de fotografia, eles/as trouxeram para a escola um conhecimento negado – o reconhecimento dos sujeitos e suas identidades dentro e fora da escola. Com as fotos nas mãos, eles/as movimentaram conhecimentos que na sala de aula, muitas vezes, são considerados periféricos – o professor em momentos importante de sua vida pessoal, o professor em festas da escola, os funcionários em diferentes fases na escola desde a sua criação.... Nesse sentido, os alunos acabam por mostrar que a fotografia é conhecimento. Segundo Kossy (1989, 68):

através da fotografia reconstituímos nossas trajetórias ao longo da vida: o batismo, a primeira-comunhão, os pais e irmão, vizinhos, os amores e os olhares, as reuniões e realizações, as sucessivas paisagens, os filhos, os novos amigos, a cada página novos personagens aparecem, enquanto outros desaparecem das páginas do álbum da vida. Dificilmente nos desligaremos dessas imagem... São esses fragmentos interrompidos da vida, que, por vezes revemos, uma insuperável, por vezes constrangedora fonte de recordação e emoção. São os documentos fotográficos um insubstituível meio de informação.

Em nossa pesquisa, vimos os alunos experimentarem a força representativa do uso da fotografia em seus trabalhos na congruência da citação de Kossy (1989). Não satisfeitos com o grande feito – lembrar a história dos sujeitos professores e funcionários da escola – completaram suas pesquisas buscando compreender os fundamentos epistemológicos da fotografia, seus princípios básicos, a origem das primeiras câmaras fotográficas que iriam possibilitar ao homem registrar tudo o que desejasse a sua volta. Vejamos esse outro depoimento.

“Acho que tem que fazer algo com mais atenção, só as fotos, a maioria já conhecia as fotos, então a gente queria apresentar o tal do lambe-lambe... são poucas pessoas, o dinheiro é pouco, ficou um pouco sem graça, mas a festa foi divertida, mas pra gente que fez foi interessante, porque a gente correu atrás”  
(Depoimento da Fernanda em 14 de abril 2003)



Figura 77



Figura 78



Figura 77 – A foto mostra os alunos construindo os painéis no dia da festa em sala de aula;

Figura 78 e 79 – Exposição dos painéis (fotos dos funcionários e professores antes)

Figura 80 – São fotos dos professores e funcionários em situações atuais – em painel – e ainda, a visitação de outros alunos no dia de festa em comemoração aos 10 anos da EMPMC.

Podemos destacar nesse trabalho, a respeitabilidade dos alunos entre si, o desejo presente na fala de Fernanda “queríamos trazer um lambe-lambe...” e a forma coletiva dos alunos de se organizarem, o que permitiu que o trabalho atingisse um caráter formador: havia prazer na atividade que realizavam, buscavam novas informações, separavam e organizavam os materiais necessários ao projeto, construíram roteiros de trabalho, pesquisaram na internet, enfim, se relacionaram, construíram investigações detalhadas, e o resultado foi um excelente exemplo de como tratar as fotografias produzidas na escola. Durante o processo de confecção do álbum, podemos afirmar que vimos acontecer um trabalho sistemático de pesquisa cujos espaços de troca instaurados colaboram para promover a humanização e a autonomia desses jovens aprendentes. Freire, (1987, p.68) nos ajuda a completar essa idéia dizendo que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

## 6.18 Cena 06/13 - Festas no Paulão

O grupo de alunos que se inscreveram para desenvolver o tema AS FESTAS DO PAULÃO optou por destacar a festa Halloween, confeccionando um álbum de fotos e montando um teatro em que os alunos mostrariam o tema. Eles exploraram diferentes espaços (internos e externos) e deixavam os próprios professores sem resposta. Veja fotos dos alunos (figuras 81, 82 e 83) produzindo seus trabalhos.



Figura 81- Alunos produzindo teatro sobre as festas no Paulão



FIGURA 82 e 83 – Professora e alunos construindo o álbum de fotografia

Os alunos, ao saírem da sala de aula para pesquisar, buscar objetos interessantes ao projeto, mexer em outros locais ainda não visitados, descobriram a escola e uma outra forma de viver o conhecimento. Entretanto, nos dias comuns, eles adentravam o portão, subiam a escadaria, passavam por corredores, entravam na sala de aula onde novamente teriam contato com a mesmice das aulas. Observemos outro recorte da entrevista.

“Às vezes, a gente pedia para sair da sala e alguns professores achavam ruim, mas a gente falava que a gente tava precisando e que vocês foram comunicados que ia ser assim, mas a gente saía e vinha para o computador e tirava foto e separa outro grupo, e a gente e outras meninas mexiam com a decoração, desciam e pegavam o pano para enfeitar a sala e isso é legal pra caramba, você descobre tanta coisa assim!”  
(Rosana, em 14/04/2003)

Nessa ambigüidade em que professores e alunos constroem a cena pedagógica, o projeto as *festas do Paulão* foi sendo composto. Os alunos não se sentiram valorizados pela produção, e alguns tinham dúvidas e outros afirmaram não terem sido avaliados, nessa atividade. Recortes de outro momento da entrevista apontam como os alunos se sentiram.

“Eu acho que tinha que avaliar, mas eles vão avaliando e a gente não sabe, a gente fica sem saber  
Eles nem preparam, igual, a gente tá discutindo, a senhora tá aqui falando do nosso trabalho, a gente queria uma pessoa com essa atenção.  
Eles não perguntaram se a gente gostou ou não.  
E eles nem avaliaram nem discutiram, não reconheceram nosso trabalho...  
Se um trabalho era do colégio, deveria ter pelo menos uma avaliação.  
...a gente não sabe o que eles avaliaram, a gente não sabe como as matérias estavam incluídas, a gente não tem como brigar. A gente não tem intimidade.”  
(Depoimento da Rosana – 14 de abril 2003)

Sinceramente, eu acho que isso foi em termos uma perda de tempo,

porque se a gente soubesse que nosso trabalho não ia ser avaliado depois, ninguém se lixou para nada, eu não tinha feito isso tudo. Ninguém se lixou pra nada, ninguém! Porque tomou tempo, tomou espaço de aula, então...

(Depoimento da Fernanda – 14 de abril 2003)

Esses desabafos dos alunos nos apontam para reflexões importantes: que a escola ainda valoriza mais a prova como instrumento de avaliação, embora seja extremamente criticada hoje em termos de percepção de conhecimento e, no nosso entender, reflete minimamente saberes que os/as alunos/as podem ter conquistado ou não – se o aluno tiver colado, decorado (mentindo para ele mesmo, para a escola e para todo mundo). Sendo assim, eles podem ter a oportunidade de mentir de *n* formas, mas, em um trabalho dessa natureza, não há trapaças. A realização dos projetos proporcionou situações de aprendizagem significativa, complexa, dinâmica. Entretanto, pareceu-nos que professores e alunos não conseguiram compreendê-lo como conhecimento e, por isso, não foram legitimados pelos professores como saber a ser avaliado<sup>151</sup>.

Os professores não conseguem ver nos projetos de trabalho uma prova de conhecimentos, provavelmente por que, enquanto alunos (na escola básica) e na formação inicial (na universidade), só experimentaram uma forma de registrar/avaliar. Assim sendo, ao se depararem com novas perspectivas educacionais, se sentiam pressionados, despreparados diante dessa suposta novidade educativa, que acaba por gerar um *stress* profissional<sup>152</sup>. Nóvoa (1992, p.26) comentando sobre o problema, diz que “uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional.[E acrescenta citando Cole & Walker ]<sup>153</sup> “é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.”

Por outro lado, um momento de confusão, de ansiedade, de conflitos pode fazer parte da vida dos professores e pode se transformar em possibilidades. Nesse sentido, Shön, (1992, p. 85) discorre sobre a capacidade de enfrentar uma fase de confusão dizendo que “é impossível aprender sem ficar confuso”. Isso significa que não sabemos tudo sobre nós e, assim

---

<sup>151</sup> Aqui fazemos uma ressalva para o trabalho da professora de história, que segundo os alunos, foi uma excelente mediadora no processo de construção dos trabalhos.

<sup>152</sup> Uma professora com cargo efetivo na escola pediu transferência para outra escola. A motivação para tal estava ancorada nessas formas de implementar o conhecimento. Em entrevista nos disse que não estava preparada para essa reestruturação pedagógica.

<sup>153</sup> COLE, Martins & WALKER, Stephen(eds). *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press, 1989

sendo, também não poderemos saber tudo sobre nossos alunos. É preciso fazer, silenciar, *baixar a guarda*, ouvir, distanciar-se da situação vivida para retomá-las com novas perspectivas sobre as mesmas.

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, O que terá passado na cabeça daquelas crianças para ter pendurado o barbante em forma de laço?), então também ficará confuso. E se não ficar jamais poderá reconhecer os problemas que necessita de explicação (SHÖN, 1992, 85)

Diante dessa crise dos professores/as, parece haver mais uma paralisia nas propostas que se implementavam na Escola. Em nossa pesquisa, vimos esse problema se refletir na pouca valorização dos trabalhos que os alunos fizeram com tanto desempenho. Os jovens participantes tiveram o sentimento de terem sido menosprezados. Nesse sentido, pensamos que muita reflexão ainda precisa ser feita para que se possa construir projetos que ajudem a pessoas serem dinâmicas, atuantes e mais humanas diante da vida.

Olhando por outro, prisma podemos dizer que os alunos aprenderam e isso conta bastante – o significado do conhecimento para os alunos. Ao buscarem o conhecimento, desenvolvem sua autonomia. Significa que estão aprendendo ao fazer. Quer dizer que, mesmo não tendo previamente entrado em contato com um saber que os ensinava tecnicamente, fazer um tratamento das fotos, de como fazer um questionário e/ou uma entrevista... os vimos utilizarem-se desses conhecimentos tacitamente. As figuras 84, 85 e 86 mostram a dinâmica dos alunos.



Figura 84 – Na sala de professores os alunos trocam idéias com a professora e utilizam um dos poucos computadores da escola. O computador da foto é de utilização do professor, mas, como podemos observar, os alunos também faziam uso dessa ferramenta pedagógica.

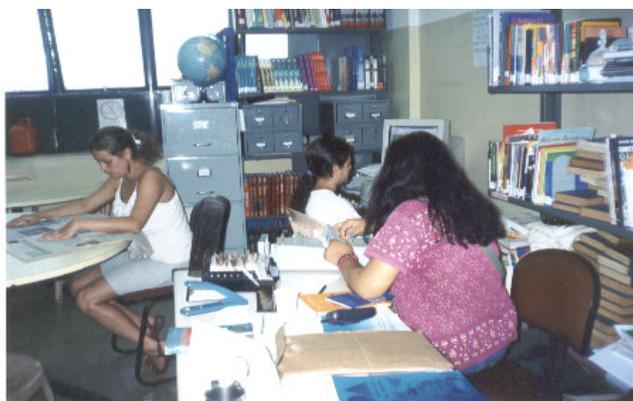


Figura 85 – Pesquisa coletiva na biblioteca e utilização do computador para a organização dos dados da pesquisa que realizavam sobre as festas do Paulão



Figura 86 – Alunos usando o computador do/a professor/a para registrar o projeto

Nas figuras 84, 85 e 86, vemos as alunas na biblioteca e na sala dos professores pesquisando e utilizando os computadores para registros das ações do projeto. Na figura 84, podemos observar a professora coordenadora mediando as ações do mesmo.

Com o depoimento da Rosana (aluna que está de pé na foto 86) podemos certificar uma como ela se via satisfeita pelo trabalho desempenhado:

“Eu senti uma certa gratificação, você faz as entrevistas e esquece que fulano é chato, você esquece as picuinhas, você percebe que nem todo mundo é o monstro do *lago Ness*”, entende, então ouve, a maior parte do trabalho foi a interação do pessoal, você faz novos amigos e você se comunica com outras pessoas.”

(Rosana, 14 de abril 2003)

Essa fala mostra não só a satisfação da aluna com o projeto, mas também aponta a entrevista como instrumento formador. Ela conseguiu ver nas pessoas outras qualidades que ainda não tinha percebido e faz uma comparação que é interessante e cômica: “você percebe que nem todo mundo é o monstro do *lago Ness*, ou seja, o professor não tão ruim e distante como, às vezes, deixa transparecer. Destaca, também, o papel interativo e comunicativo do projeto, ou seja, essa forma de desenvolver o conhecimento produziu novos relacionamentos e como consequência amplia a capacidade de comunicar dos alunos. Fomos percebendo que é só dar oportunidade aos alunos, para que consigam provar o quanto são dinâmicos, e esse dinamismo é reflexo dos ambientes sociais que o jovem vivencia fora da escola e que, de certa forma, influencia na dinâmica escolar. Mas os professores pesquisados provaram que têm dificuldade de acompanhar as inovações que experiências pedagógicas emergentes propõem. Não queremos afirmar como isso que o problema seja só dos professores, mas, nesse caso em análise, vimos que os alunos realmente não tiveram um retorno das atividades realizadas. Parece que aqui estamos debatendo que a raiz dessa questão esteja sobre o que se entende por conhecimento?

O tratamento que os alunos tiveram com as fotos para produzirem esses trabalhos aponta o registro como possibilidade na ação de conhecer. Ao entrarmos em contato com essas produções – a revista, as festas, os álbuns de fotografia –, somos tomados pelo sentimento de satisfação ao vermos que os/as meninos/as saíram da sala de aula e invadiram o pátio entrevistando alunos, funcionários, estiveram na sala dos professores, que se tornou o palco para que respondessem os questionários. Eles iam e viam da biblioteca, usaram o computador para

registrar questões, escrever as idéias..., ou seja, pararam de copiar do quadro para o caderno, para fazerem algo irreverente e tornam a casa, a família... uma extensão da escola, na medida em que lá continuaram a pesquisar..Para eles, o dia da festa (que vamos mostrar a seguir) foi a consagração do trabalho. Veja como uma das alunas o representou:

“No dia, foi um corre-corre, vamos para a sala, então vamos para o supermercado comprar balão, e corre para lá e corre para cá, foi tenso mas foi legal, porque todo mundo ajudou, todo mundo cooperou, teve interação e todo mundo se empenhou, teve pequenas reclamações, os meninos que têm o costume de não fazerem nada e foram os primeiros a ajudar no mais difícil, no dia da decoração, foram eles que fizeram mesmo, subiram na parede e pregaram os negócios, e deixavam só os pequenos para a gente fazer, eu mesmo pensei, quando falaram disso, que eu não ia ajudar, mas eu vi o pessoal se interagindo, foi gostoso, nos reunimos e falamos: vamos correr atrás, separamos as perguntas, a gente veio em todos os turnos, menos à noite, no turno da noite a gente não veio então foi só manhã e tarde, mas a gente fez o projeto, o pessoal não ajudava, xingava a gente, o reconhecimento dos alunos depois foi muito melhor, na minha sala o pessoal gostou. Os professores não podiam ajudar a gente, começavam a brigar com a gente e a gente falava que era por causa do projeto e quando falava do projeto eles ficavam mais calminhos.”

Percebemos a dimensão que esse do trabalho feito pelas alunas ocupou em sua trajetória escolar: redescoberta da escola, redescoberta do outro (dos professores e dos colegas), possibilitou encontros, partilhas e no final, muita solidariedade. Os alunos com motivação em alta se auto-avaliaram: estiveram interessados, correram atrás do material necessário, cooperaram, interagiram, empenharam atribuições diversas. Algumas resistências aconteceram, mas, depois, todos se dedicaram ao projeto com *força total*. A interação produziu prazer, o reconhecimento dos colegas da sala e sensação de plenitude. Veja a comemoração dos alunos na figura 87.



FIGURA 87 – Alunos do projeto na sala que rememorava as festas da escola

#### 6.19 Registros fotográficos: uma possibilidade educativa

Os projetos acima descritos e analisados nos mostram a importância dos registros escritos e das imagens para marcarmos épocas: são recursos de memória sobre fatos históricos, emoções, conquistas... permitindo-nos (re-)ver como a vida se constrói, se reconstrói, se retroalimenta.

Os alunos mostraram que, uma vez permitidos os espaços para criação, tempo para pesquisa, investigação e coleta de dados, é possível fazer da escola um território de aprendizagem, onde o aluno aprende a pensar, por meio de suas próprias questões e sendo ele aprendente e criador.

Vimos a fotografia se tornar uma possibilidade inovadora do conhecimento como instrumento de pesquisa nos diferentes campos da ciência, na escola... pois é capaz de expressar artisticamente o feio e o belo, o horror e paz...os sentimentos humanos.

Os alunos, ao buscarem os fundamentos históricos da fotografia, mostraram ainda que o ato de fotografar vai se sofisticando com o tempo: primeiro, seu uso era feito manualmente, depois se tornou automático o processo. E, em tempos pós-modernos, acompanhamos o desenvolvimento das câmaras digitais. Segundo Prezotti e Callisto (2002, p.64),

a fotografia é matriz de todos os avanços técnicos, eletrônicos e informáticos. A composição fotográfica é a primeira regra que ordena o olhar do espectador que vê pelos olhos do fotógrafo a imagem que supõe real. Não há, de um lado, a imagem material, única, inerte, estável e, de outro, olhar. O olhar não é receber, mas colocar em ordem o visível, organizar o sentido.

Fomos percebendo que os dados que os alunos nos apresentam colocam em evidência que o que fotografamos, como fotografamos, poderá revelar um pouco do fotógrafo observador que somos. Assim sendo, as fotos não mostraram só a imagem dos sujeitos fotografados, mas revelaram um pouco daquilo que o fotógrafo era, e aquilo que sujeito fotografado não é mais.<sup>154</sup>

Poderia a fotografia ampliar nossa capacidade judiciosa? Segundo Rousseau (1999, p. 152), o ser humano adquirirá a capacidade de bem julgar e tornar-se judicioso se desenvolver ao máximo o conjunto de todos os sentidos. Assim, considerando as possibilidades que a fotografia pode nos oferecer, aflorando sentimentos, memórias e sensações, podemos dizer que sozinha será um registro de caráter restrito, mas, em conjunto com outros instrumentos e coleta de dado, é capaz de potencializar a capacidade de observação e emissão de valores pedagógicos conquistados pelos alunos, que retroalimentam o trabalho do professor e as reflexões que dele emanam.

Ao empregar a máquina fotográfica como possibilidades de registro da prática pedagógica, utilizamos os benefícios dos avanços que a tecnologia pode trazer para a educação. Ao verificarmos a evolução da matriz dos avanços técnicos, eletrônicos, informáticos, ficamos diante das profundas transformações que aconteceram na ordem moderna após a ligação do saber dos homens da técnica, com o saber dos homens da ciência. A ciência e técnica produzem condições para apresentar a teoria e tornar possível o olhar distanciado.

---

<sup>154</sup> Barthes (1984, p. 142) diz que “a fotografia é esmagamento do tempo: isto está morto e vai morrer”.

## 6.20 A fotografia como registro reflexivo da prática pedagógica

Fotografando os alunos manuseando as fotos e, a partir delas, buscando informações, percebemos que os registros fotográficos eram significativos para captar e transmitir informações quando se pretende investigar o desempenho escolar dos jovens em diferentes dimensões da formação humana.

Para nós, essa forma de registro poderia propiciar aos participantes oportunidades para desenvolvimento da sensibilização a respeito da relação que o jovem mantém com a escola, seus colegas, seus professores e, ainda, propiciar uma reflexão sobre os problemas enfrentadas na convivência pedagógica na busca de soluções, às vezes, bastante complexas.

Nesse sentido, a fotografia poderia constituir-se como um importante recurso prático para o ensino-aprendizagem e um poderoso instrumento de registro das ações educativas realizadas por alunos de professores na prática pedagógica.

Prezotti e Callisto (2002, p. 64), desenvolveram um trabalho de pesquisa mostrando o poder da fotografia com um “instrumento no processo de aprendizado, informação e conscientização em educação ambiental e no ensino a distância”. Seus resultados sugeriram que o uso da fotografia facilitou fortemente a aprendizagem de conceitos e o reconhecimento de conceitos por parte dos educandos.

Apesar de termos poucas referências teóricas apontando a fotografia como instrumento de registro da prática pedagógica de alunos e professores, estamos tratando-o por termos *descoberto* na fotografia uma possibilidade pedagógica rica, de fácil aplicação e retorno quase que imediato das diferentes ações pedagógicas na escola e em sala de aula. A partir das fotos, podem ser feitas análises da prática pedagógica e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos/as. Além disso, as fotos podem ser poderosos instrumentos de auto-avaliação de alunos e professores, por intermédio da sua própria imagem.

Como auxílio relevante para o registro da vida escolar do aluno, estar-se-á desenvolvendo uma nova perspectiva em função de seu caráter investigativo, dinâmico, formador e, especialmente, pelo caráter humano que ela pode despertar. Com a utilização desse registro, possibilidades pedagógicas diferentes podem ser elaboradas sendo capazes de contribuir para que os alunos tenham acesso a diferentes aprendizagens.

Além disso, podemos destacar a possibilidade de conscientização dos alunos e professores pelo autoconhecimento e *feedback* do processo ensino/aprendizagem. A integração da fotografia a outros registros que a escola utiliza contribui para deixar de ser só aquele papel impessoal, frio, descontextualizado etc e passar a ser documento de identidade. Identidade de aluno/a que se pode formar pela reflexão e/ou deformar-se pela ausência de registros mais humanizados.

#### 6.21 A grande cena: O dia da festa – E. M. Paulo Mendes Campos: dez anos de construções<sup>155</sup>



Figura 88 – A comunidade escolar reunida para apreciar as produções gestadas no projeto 10 anos da E.M. Paulo Mendes Campos

Acompanhamos os alunos se preparando para a festa dos 10 anos da escola (figura 88). Chegava a hora de o ensaio torna-se real, sair dos bastidores a cena dos conhecimentos que foram produzindo, para serem publicizados com a comunidade escolar e com a comunidade local. Num dia de sábado, 07 de dezembro de 2002, 13h30, a festa aconteceu. Vimos nossos atores apresentarem uma escola pública cheia de encantos, riquezas de experiências vivenciadas numa construção pedagógica democrática tendo, os alunos como co-partícipes desse processo.

---

<sup>155</sup> Um arquivo foi criado por nós como objetivo de mostrar, por meio de fotos e artigos, o que fomos publicando sobre nossas observações na escola. Esse material pode ser consultado no *site* <[www.10anosdopaulao.hpg.com.br](http://www.10anosdopaulao.hpg.com.br)>.

A festa culminou apresentando o produto desse processo pedagógico desenvolvido ao longo do ano, por meio de projetos pedagógicos, fotografias retomadas, maquetes construídas, a história de uma das turmas registradas e, ainda, apresentados ao público presente.



Figura 89– Warley no cavaquinho



Figura 90 – Adelino no violão



Figura 91 – Leandro na flauta



Figura 92– Leandro no violino



Figura 93 e 94 – Juliano Froes na arte cênica



Figura 95 – Thaíse e seu parceiro Raphael na dança judaica

Houve, também, exposições, oficinas e muitas outras ações realizadas pelos alunos sob a coordenação dos professores e direção da escola. Trabalho de um ano, intensificado no mês de novembro que culminou com a festa, quando todos esses projetos puderam ser publicizados e trazer o gozo para os sujeitos que paulatinamente construíram a cena e para os que a ela puderam assistir.

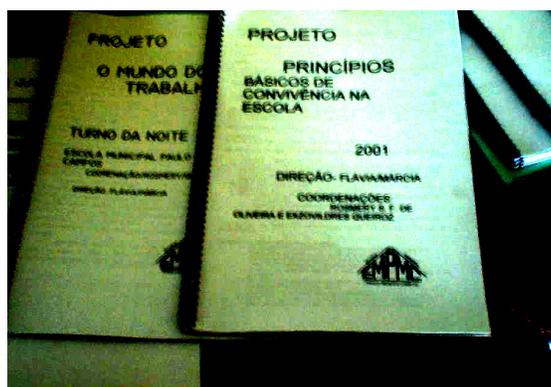


Figura 96 – Registro dos projetos expostos na festa



Figura 94 – O jogo de capoeira

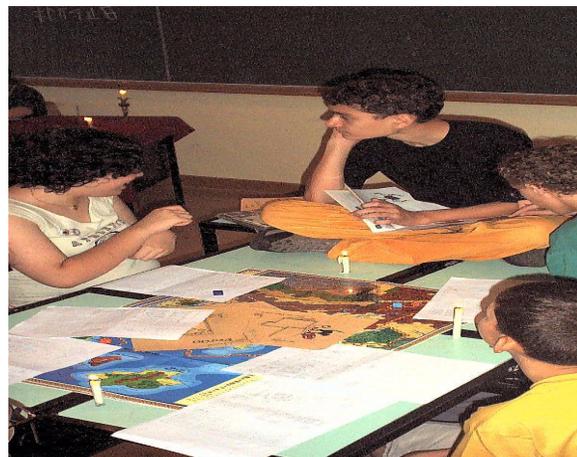


Figura 98 e 99 - Alunos jogam HPG em oficinas produzidas e coordenadas por eles próprios



Figura 100 – Oficina de pintura a óleo



Figura 101 – Exposição da tela pintada por um aluno

Percebemos que a festa é capaz de fazer aflorar diferentes dimensões da formação humana - participação comunitária do grupo, solidariedade coletiva, fidelidade pessoal, responsabilidade individual dentre outras – que tomam ritmo, cor, movimento. Nos rituais preparativos para a festa, os alunos mostram um pouco mais de si para os professores e para os pais. Registram-se a alegria, a descontração, a união de pessoas...

A festa registrou o vivido, o vivido foi registrado na festa (figuras 89 a 103). Participar da festa é poder concretizar os ensaios no seu processo de esperar: a preparação do texto, o ensaio da musica, a afinação dos instrumentos, a confecção da roupa, o delinear da maquiagem, o preparar das máquinas de fotografias e a filmadora, a escrita no livro de registros.

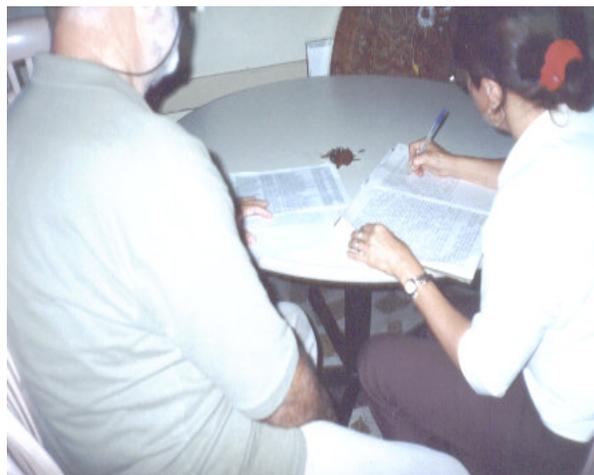


Figura 102 e 103 – A filmadora, na mão da vice-diretora, o caderno de ata, na mão da diretora imortalizam o momento pedagógico vivido pelos alunos

Na hora das apresentações, os alunos deram relevância a tudo o que, durante semanas, preparavam para mostrar aos colegas e familiares. É importante destacar que esse processo vivido durante o ano é, às vezes, mais formador do que do que a própria festa – celebração do processo vivido – que, em poucas horas, fenece.

A idéia de pertencimento e reconhecimento se faz presente durante os preparativos e nos rituais da festa. No seu despojamento e desprendimento, cada aluno parece representar/apresentar o que significa a escola para ele – essa é a minha escola, meus professores/as; nessa escola sou jovem, sou gente feliz e torno-me cada vez mais humanizado.

Na celebração festiva, a emoção estava estampada nos olhos de cada participante. Os corpos relaxados e em movimentos manifestavam toda a alegria e descontração que a festa permitia. Construir ações dessa natureza revela que produzir aprendizagem é tornar possível que diferentes expressões do conhecimento ganhem evidência no cotidiano da escola e que possibilitem a elaboração de saberes não previstos pelo currículo. Nesse sentido, é possível falar

da escola pública como um espaço privilegiado de construções pedagógicas, de produção cultural e de conhecimentos – em que os sujeitos do processo desejam estar, não por falta de opção, mas por escolha.

## 6.22 Projeto 10 anos da Escola Paulo Mendes Campos: uma experiência plural

A realização dos projetos analisados produziu uma prática pedagógica coletiva em que a experiência vivida e a produção cultural se entrelaçaram dando significado às aprendizagens (ZABALA, 2002; HERNÁNDEZ 1998; LEITE, 1995/96).

As principais características que vimos acontecer nessa proposta pedagógica e que fazem dela uma experiência plural, foram:

1. o projeto começa com muitos problemas e, ao se desenvolver, professores e alunos vão aprendendo com esse processo de construção;
2. o tratamento dado aos temas os torna uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns e do professor ou da direção;
3. o estado de co-participação dos atores nos momentos finais do projeto;
4. a diversidade e a qualidade dos registros elaborados;
5. a concretização da festa (a grande cena) em que os alunos compartilharam com a comunidade escolar, pais e amigos as produções pedagógicas do projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos.

BELO HORIZONTE (s/d, p. 26) destaca alguns elementos que configuram a abordagem por projetos:

o entendimento do processo de formação como um processo global e plural;  
enfoque globalizador do conhecimento;  
a visão dos alunos como sujeitos sócio culturais;  
a busca de uma interação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade social;  
o processo de trabalho coletivo se dá na ação e na reflexão dessa ação;  
a intervenção do professor como coordenador e mediador do processo

Em nossa pesquisa, vimos esses elementos apresentados por esse caderno da Escola Plural ter visibilidade em diferentes momentos, bem como apresentamos quão confuso, sofrido e pedagogicamente desordenado foi processo inicial do Projeto.

Por meio do tema sugerido os *10 anos da Escola* juntos, professores e alunos, mobilizaram conhecimentos e, depois de muitas discussões, conseguem escolher as temáticas dos agrupamentos que atendessem as demandas de conhecimento relevantes para os alunos, articuladas à demanda da escola. Esses foram registrados como num turbilhão de idéias.

Começa assim uma etapa na qual são obrigados a quebrar a cabeça em busca de questões relacionadas com esse mundo. Uma forma de conseguir temas de pesquisa para chegar a ter uma idéia mais completa dessa realidade, que é objeto central da unidade didática, é através de um turbilhão de idéias. (SANTOMÉ, 1998, p. 233).

Escolhidos os temas, pensaram a metodologia de trabalho, as formas de análises e como expressar os conhecimentos gestados nos agrupamentos de trabalho.

Por meio dessa atividade, os professores fizeram uma intervenção na realidade dos alunos, usando possibilidades previstas nos métodos globalizadores: os centros de interesse<sup>156</sup> – uma possibilidade de conectar conhecimento à realidade. Segundo Zabala (1998, p.157) essa proposta consiste

na busca da informação para conseguir a melhora no conhecimento de um tema que é de interesse para o aluno. Portanto, os conteúdos de aprendizagem são basicamente conceituais. Mas podemos nos dar conta de que a forma de adquirir estes conceitos tem um interesse crucial, daí que os conteúdos procedimentais relativos à investigação autônoma e à observação direta são essenciais. Ao mesmo tempo, os conteúdos

---

<sup>156</sup>Esse método foi elaborado e desenvolvido pela Belga Ovide Decroly (1871-1932).

atitudinais vinculados à socialização, à cooperação e à inserção no meio são os estruturadores da maioria das atividades que configuram os métodos.

Quando os professores alteraram sua forma de se relacionar com o conhecimento, também modificaram seus métodos. Estavam os alunos sob uma potencial possibilidade de aprender conceitos, procedimentos, atitudes como destacado por Zabala (1998). Nesse sentido, os conceitos deixam de ser decorados para uma possível prova, mas relacionados à vida dos alunos. A par disso, vemos novas atitudes serem vivenciadas (de cooperação, união entre os alunos, discussão em grupo, respeito aos colegas, e a alegria tomar o lugar da sisudez).

### 6.23 Projetos de trabalho: reorganizando tempos e espaços

Ao concretizarem seus projetos de trabalho, os atores reorganizaram tempos e espaços, compondo novos agrupamentos de alunos. Esses irão compor grupos temáticos escolhidos por eles próprios. Nesse sentido, podemos definir projetos de trabalho, como uma reorganização temporal/espacial, diferente do previsto na tradicional organização escolar das turmas (grupos fixos de 25 a 40 alunos, em média, por série).

Zabala (1998, p.112) define que os agrupamentos escolares podem ser caracterizados “de acordo com seu âmbito de intervenção: *grupo/escola e grupo/classe*; e em cada uma delas conforme o trabalho seja realizado *com todo o grupo ou com grupo ou equipes fixas ou móveis*.” Segundo esse autor, os grupos podem ser homogêneos ou heterogêneos, levando em consideração o nível de desenvolvimento, conhecimentos e gênero etc.

No âmbito do *grupo/classe* encontramos atividades de *grande grupo*: exposições, assembléias, debates etc.; atividades organizadas em *equipes fixas*: organizativas, de convivência, de trabalho etc.; atividade em *equipes móveis* de dois ou mais alunos: investigações, diálogos, trabalhos experimentais, observações, elaboração de dossiês,

“cantos” etc.; atividades *individuais* de exercitarão, aplicação, estudo, avaliação etc”  
(ZABALA, 1998, p. 113)

Na reorganização espaço-temporal ocorrida nessa escola para a concretização dos projetos, vimos agrupamentos móveis e heterogêneos se formarem tal como definido por esse autor. Observamos que os professores dedicavam um tempo aos conteúdos disciplinares e outro aos agrupamentos do Projeto de Trabalho. O tempo dos agrupamentos, como já situado acima, se concretiza como uma oportunidade de o professor desenvolver as situações pedagógicas dando relevância à aplicação das aprendizagens dos conteúdos de caráter conceitual (aprender a saber) procedimental (aprender fazer) e atitudinais (aprender ser).

Assim, Hernández e Ventura (1998, p. 58) discorrem argumentando que, nessa abordagem, as aprendizagens devem

facilitar aos estudantes, de uma maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos que lhes permitam ir aprendendo a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, adaptando-os a outros contextos, temas ou problemas.

Para concretizar essa proposta, a escola fez uma reorganização na distribuição do horário durante a realização dos mesmos que pode ser melhor entendida observando-se a figura 104.

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª 60'	Conteúdos escolares 1	Conteúdos escolares 6	Conteúdos escolares 9	Conteúdos escolares 4	Conteúdos escolares 8
2ª 60''	Conteúdos escolares 2	Conteúdos escolares 8	Conteúdos escolares 1	Conteúdos escolares 5	Conteúdos escolares 9
3ª 60'	Conteúdos escolares 3	<b>Projeto de trabalho/agrupamentos</b>	Conteúdos escolares 2	Conteúdos escolares 6	Reunião pedagógica
4ª 60'	Conteúdos escolares 4	<b>Projetos de trabalho/agrupamentos</b>	Conteúdos escolares 3	Conteúdos escolares 7	Reunião pedagógica

Figura 104 – Quadro reorganizando a distribuição do horário para concretização dos agrupamentos de alunos atendendo às expectativas do Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos

Fonte - Elaborada pela autora da dissertação com base nos dados coletados no processo de reorganização espaço/temporal da EMPMC

Esse projeto aconteceu durante os meses de outubro, novembro, até meados de dezembro, nas terças feiras, nos dois últimos horários (figura 104). Todos os professores tiveram cerca de 20 horas com os alunos na concretização das atividades do projeto<sup>157</sup>. Esse projeto que teve seu início no começo do ano, só ganhou novo formato no final do mesmo, após os debates das primeiras experiências e discussões que os professores fizeram sobre a pedagogia de projetos.

Desenvolver um tema a partir do trabalho como projetos para a escola significa, segundo definição do próprio grupo,

desenvolver possibilidades pedagógicas a partir da diversidade cultural presente na escola; provocar a socialização e criar vínculos que não são gerados quando os alunos ficam exclusivamente na mesma turma; permitir que os alunos pudessem circular por diferentes grupos e conhecer melhor os colegas/amigos de escola; mostrar a aplicação dos conteúdos na vida

(Fragmento do caderno de campo da coordenadora pedagógica em abril 2002)

<sup>157</sup> Para que essa idéia pudesse ser concretizada na prática, os professores cumpriam uma carga horária de 15 aulas/semanais.

Na congruência dessa definição conceitual feita pelos atores, de forma prospectiva, podemos dizer que vimos as intenções se aproximarem da real situação vivenciada na prática: trabalhou-se a complexidade do pensamento por meio de observações, associações, induções e diferentes expressões; deu-se oportunidade aos professores de diversificar sua metodologia de trabalho e experimentar dinâmicas diferenciadas que possibilitassem a discussão nos grupos, mobilizando diferentes dimensões da formação humana.

Destarte, vimos os professores gestarem uma proposta bem diferente das experiências pedagógicas presentes no primeiro cenário desta dissertação.

#### 6.24 Projetos de Trabalho/Agrupamentos: permitindo a diversidade de registros

O processo de produção dos registros colaborou para tornar visíveis os sujeitos na/da cena pedagógica e, ainda, constitui-se como uma possibilidade de reconstituir as ações vividas. Os registros que os alunos produziram nos agrupamentos do projeto são a prova do sucesso de atividades que dialogam com a realidade dos alunos na tentativa de construir alternativas pedagógicas às rotineiras aulas.

Podemos resumir essas cenas do projeto, em relação aos registros: falados (memória), registros escritos/desenhados/fotografados, cartografados, encenados dentre outros – materializados pelos alunos e professores da seguinte forma: a revista em quadrinhos, os alunos talentos em painel, a revista *Isto é Paulão*, o álbum de fotografia, as festas da escola dentre outros.

É interessante salientar que os professores, ao realizarem essa proposta, suspendem provisoriamente a utilização do livro-texto, incentivam os alunos a escreverem suas próprias definições sobre os temas debatidos e elaborarem problemas práticos sobre eles. Assim, eles acabaram criando um material pedagógico próprio, sendo alunos e professores, co-autores da

própria aprendizagem.

Quando os alunos são chamados a participar ativamente da cena pedagógica, ficam eles, mas também os professores, diante de possibilidades formadoras ampliadas.

Quanto ao aluno, a possibilidade que tal condição oferece de expor seus próprios conhecimentos, submetê-los à apreciação e compartilhamento junto à comunidade (o grupo de aluno da classe), de trocar idéias com os outros etc, parece-nos contribuir não somente para acumulação de conhecimentos, mas também para outros universos nem sempre focalizados pela educação. Fala-se do *saber ser*: da sociabilidade, da troca, da capacidade de argumentação e de expressão de suas próprias idéias. Falamos ainda de auto-estima e autoavaliação de cada aluno enquanto indivíduo, que permitirão ao longo do tempo, uma relação com a comunidade de modo mais adaptativo (ROSADO e ROMANO 1994, p.48)

Além dessas duas dimensões formadoras que foram destacadas no trecho acima – *o universo docente e discente num contexto de co-participação pedagógica* – destacamos outras dimensões que são acionadas quando os registros são utilizados de modo a interagirem com o conhecimento: *a dimensão ensino-aprendizagem e a possibilidade do exercício crítico diante das diferentes linguagens utilizadas para expressar as idéias.*

Seguindo essa lógica de pensamento, podemos dizer também de uma quinta dimensão – *a formação dos professores por meio dos registros produzidos nos projetos.* A revista *Isto é Paulão* e o álbum de fotografias, por exemplo, foram vistos por nós como uma importante ferramenta catalisadora para reflexão dos docentes em sua relação com os alunos, com as concepções de educação que fizeram veicular em suas respostas aos questionamentos dos alunos e ainda pelo seu percurso pessoal e profissional que a revista aborda.

Ao possibilitarem novas formas documentais do conhecimento, por meio da implementação de projetos de trabalho, os professores trouxeram para a sala de aula uma novidade, que, a princípio, foi acompanhada de transtornos (brincadeiras, rejeição, inseguranças em relação à nova forma de organização) o que nos parece normal já que nova organização espaço/temporal e o uso de diversificados instrumentos não faziam parte da rotina das aulas em dias comuns. Nesse sentido, ao construírem os projetos, alunos e professores introduziam diversificadas fontes de registro. Isso representava inovações – inserir ferramentas para ampliar a capacidade de observação, análise e avaliação do processo vivido.

## 6.25 Avaliação: um ponto de chegada, um ponto de partida

o registro está aí, se houver oportunidade, eu gostaria de mostrar para todos, ou pelo menos para alguns[...] fiz o registro escrito, não sei se vou mostrar, porque nas nossas reuniões, às vezes, o tempo fica muito curto. Então nós não discutimos isso. Não sei vai haver um painel, não sei se vai haver um *folder*.”  
(Entrevista com a professora Lorena em setembro/2002)

Na fala dessa professora em entrevista, seu desabafo aponta que as ações que implementou não foram debatidas nos momentos de formação. Deixou claro o desejo de mostrar suas construções, certezas, incertezas, angústias e conflitos. Percebemos que, nas reuniões pedagógicas, esses problemas eram tratados de maneira geral, mas o detalhamento e debate das ações realizadas por cada professor e o planejamento das prospectivas, a partir da ação/reflexão, acabaram por não ocupar lugar de relevância nas discussões.

Nesse sentido, vimos que alguns projetos de trabalho foram capazes de produzir riquezas pedagógicas, conforme mostrados nas cenas acima e em nossas análises, mas que passaram despercebidas por causa da relação tempos e espaços escolares que, por vezes, eram escassos. Também é certo que essa escassez de tempo se agravava com a ineficácia na distribuição/utilização da organização dos tempos e espaços.

Para Hernández e Ventura (1998, p.91) “uma concepção sobre a relação de ensino-aprendizagem como a que a sustenta o trabalho por Projetos, as fases da prática docente - planejamento, ação, avaliação - não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades.”

Esses autores vêm colaborar com a discussão no sentido de reafirmar que, quando uma escola faz opções por trabalhar como projetos dessa natureza, precisa organizar o trio didático – planejamento, ações do projeto e avaliação – formando uma rede em que os fios se interconectam, se interdependem para que produza bons resultados pedagógicos. Nos projetos que acompanhamos e como bem destacado pelo recorte da entrevista da professora Lorena acima

descrito, sentimos falta do fio avaliativo para intermediar e permitir uma reflexão adequada e sistemática advindas das produções realizadas no projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos.

Nesse sentido, o processo vivido nos agrupamento do projeto, apesar de muito rico, não consegue concretizar-se numa etapa final que é a de dar respostas às conexões entre o sentido da aprendizagem dos alunos que se tornaram visíveis por meio dos registros produzidos e destacados por nós nesta dissertação e as intenções e propostas de ensino que inicialmente planejaram. Consideramos que o processo foi importante para o desenvolvimento da metacognição nos alunos. Mas o fato de o processo didático não ter se completado com as devidas avaliações e reflexões sobre o mesmo dificultou aos atores a tomada de consciência da abrangência da produção tecida e, como consequência disso, não consegue fazer emergirem novas demandas de conhecimento, novos projetos: “sabendo que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.48)

## 7 CONCLUSÃO: NEM SEMPRE O REGISTRO NA ESCOLA É UMA FONTE PARA AVALIAÇÃO

Observar  
Avaliar/registrar.  
Olho e seleciono o objeto observado.  
Registro as primeiras impressões.

Seguem de possíveis variações:  
Observo e gesticulo.  
Observo e falo como meu olhar.  
Observo e silencio.  
Observo e verbalizo.  
Observo e sinto.  
Sinto e ouço.  
Observo e registro escrevendo.

Observo filmando.  
Observo fotografando.  
Registramos os diferentes e os iguais.

Uso diferentes sentidos:  
vejo/olho  
ouço, sinto.  
Com a mão, seguro a máquina fotográfica,  
a filmadora,  
o gravador,  
o lápis e o papel,  
a régua, a tinta,  
a gravura,  
a fotografia...  
e foco o objeto em atenção,  
o/s sujeitos em ação.  
Registro o momento pesquisado,  
admirado, analisado.

Guardamos imagens daquele momento:  
o agora se torna memória histórica,  
dados para estudos,  
avaliação, auto-avaliação,  
distanciamento  
reflexão do momento vivido.

Arte registrada.  
Registro da arte  
das experiências vividas  
do seres,  
seres?  
Seres humanos.

Nesta pesquisa, buscamos fazer análises reflexivas das maneiras como professores e alunos do Ciclo da Juventude, da Escola Municipal Paulo Mendes Campos da RME percebiam e vivenciavam o ato de registrar e se o mesmo se tornava objeto de avaliação. Fomos costurando as informações contidas nos dados observação direta, seguidas das anotações do diário de campo, grupos focais realizados com os jovens, entrevistas e conversas informais, fotografias, filmagem, análises de documentos... Entre os dados que os sujeitos forneciam e os que também acabamos por oferecer aos atores na participação da cena, fomos alinhando as idéias que tecíamos, a princípio fragmentadas, tanto dos dados que foram adquiridos pela experiência, como os dados teóricos que fomos incorporando nas análises. Dessa forma, entre um arremate e outro, fazendo e refazendo, fomos dando corpo, vista, aparência, sensações... ao produto qualificado da nossa espreita etnográfica.

Nosso trabalho foi detalhista, manualmente registrado, fotografado, filmado... e arduamente perseguido na tentativa de colaborar com a abordagem em questão. Podemos dizer que foi sofrido e gratificante. Sofrido porque, às vezes, nos perdíamos diante dos dados, por termos que selecionar quais incluir e ainda porque as cenas pesquisadas não saíam da cabeça, mesmo nos momento de relaxamento. Gratificante, por vermos o fruto do trabalho tomado cor, vida, organicidade. Podemos resumir esse processo de pesquisa assim: ordem, desordem, caos, ação...organização, parafraseando, Edgar Morin, quando se refere ao ato de conhecer. Finalmente, com nossos registros, enfim sistematizados, fizemos algumas conclusões provisórias<sup>158</sup>.

---

<sup>158</sup> O uso das expressões conclusivas nesta dissertação – o lado óbvio e obtuso do registro – foram motivadas pela leitura de uma das obras de Roland Barthes (1990). Na primeira parte desse trabalho descreve a mensagem fotográfica usando notas de pesquisa sobre alguns fotogramas de S.M. Eisenstein, analisando-os em seu sentido *óbvio* (“que vem ao encontro, natural”) e *obtusos* (“velado, aquele que apresenta como suplemento que a minha inteligência não consegue absorver bem, simultaneamente teimoso e fugidio”) (BARTHES,1990, p.47)

## 7.1 Registros óbvios: evidenciando os limites da avaliação

Durante o decorrer da pesquisa, vimos os professores registrando o resultado de sua prática pedagógica em sala de aula de forma classificatória/excludente e enfatizando comportamentos idealizados, evidenciando o desejo de estabelecer regras de conduta na busca de um perfil ideal de aluno. Nesse contexto, os registros que contaram como saber avaliado foram os tradicionalmente esperados administrativamente (as provas, os registros em fichas, o preenchimento dos relatórios, a validade do conselho) e que, de certa forma, voltados para a sujeição dos atores aos costumes tradicionais de registrar e avaliar. Podemos dizer que os próprios professores fazem funcionar sobre eles mesmos essa concepção da avaliação, tomando-a como natural, às vezes, por obediência ou conformismo e/ou ainda por falta de capacidade crítica. Destarte, quando as escolas registram o resultado de sua prática pedagógica de forma classificatória/excludente e dando ênfase a comportamentos desejados (o perfil ideal), faz-nos concluir que a escola continua sendo um espaço adequado e propício à reprodução do aparelho ideológico do estado como destacado por Althusser (1983), e produzir a violência simbólica como apontado por Bourdieu e Passeron (1975), explicitamente mostrado por nós nas cenas presentes no I cenário desta dissertação. A concepção teórica que respaldava o formato de reunir os professores e avaliar os alunos no conselho classe, registrando em fichas o desenvolvimento do aluno, era uma tentativa de incorporar a lógica avaliativa proposta pelo programa Escola Plural, ou seja, ser formativa. Mas o que presenciávamos negava essa concepção na medida em que prevalecia uma leitura comportamental enviesada da participação dos alunos no semestre. O comportamento esperado dos alunos pelos professores já estava previsto - ser pontual, assíduo, disciplinado...(ENGUITA, 1989). O desvio desse formato ideal era manifestado pela maioria dos professores por meio de uma análise estereotipada, tevergisada, psicologizada das atitudes e percepções – uma “violência individual e relacional” (DUBET, 1997, p. 226) manifestada sobre os alunos. Nesse sentido, a sala de aula e o conselho de classe não conseguiram ser palco para que diferentes dimensões humanas ganhassem certificado de validade e pudessem ser expressas nas múltiplas linguagens que a capacidade humana é capaz de criar, quando se tem uma mediação adequada.

## 7.2 Registros obtusos: revelando possibilidades avaliativas

Embora a escola seja um espaço da reprodução social, da violência simbólica e individual, vimos, no contraponto, acontecerem a (re-)significação de práticas pedagógicas, o que chamamos de possibilidades educativas. Intitulamos de o lado obtuso as práticas que deveriam ser inerentes ao ato de educar e que ficam marginalizadas no processo ensino-aprendizagem. Práticas que provocassem a curiosidade, a investigação, a sistematização dos conhecimentos produzidos por uma ação participativa dos sujeitos aprendentes.

No cenário II, vimos que os alunos, ao produzirem possibilidades diversificadas de registrar, de documentar o conhecimento, potencializaram aprendizagens de caráter atitudinal, procedimental, conceitual, na medida em que os alunos foram convidados a serem produtores e atores na/da cena pedagógica.

Os autores construíram registros que intitulamos democráticos. Esses representavam seus protestos, mas também a coragem de enfrentar o poder. As faixas, cartas políticas, os painéis e as manifestações registraram os fatos, exprimiram idéias, concretizaram uma ação. Ação pública por direitos à educação de qualidade.

Nossa imersão analítica na construção do Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos nos permitiu observar diferentes formas de registrar: a arte de escrever cartas, cartões, de desenhar e fazer painéis, de recortar e montar colagens, de fazer quadrinhos, de usar as fotos de múltiplas formas, de construir o roteiro de peça e encená-la dentre outras possibilidades que fizeram dos nossos atores/alunos, artistas em potencial, representando sua vida, seus desejos, seus sonhos e, até mesmo, sua falta de ideal.

Nos projetos produzidos pelos alunos a partir de fotografias como principal fonte de registro de suas informações, aconteceu um rico trabalho de pesquisa e investigação mostrando memórias iconográficas passadas e recentes. Professores em formação: que se formam e são formados na ação, na vida e pela vida.

No tratamento que demos aos trabalhos dos alunos produzidos a partir das fotos e das que realizamos ao pesquisar, fomos reconhecendo a valiosa importância do hábito de fotografar a vida escolar de alunos/as e professores/as, no intuito de ser mais um aliado relevante nas atividades de registro da vida escolar do aluno e auto-avaliação da prática pedagógica do

professor. Por ser um recurso de fácil utilização e que desperta o interesse nos alunos, pode revelar-se, como uma possibilidade avaliativa – o registro do corpo, as expressões dos alunos, seus encantos e seus desencantos, a empolgação e a apatia... acima de tudo, que provoque a constante investigação, a reflexão e a tomada de novas atitudes por parte de alunos e professores.

Certificamos ser essa uma ferramenta importante, de fácil aplicação e retorno quase que imediato das diferentes ações pedagógicas na escola e em sala de aula. Considerando que os registros fotográficos têm o poder de captar e transmitir informações quando se pretende investigar o desempenho escolar dos jovens, em diferentes dimensões da formação humana. São os/as alunos/as, professores/as vendo-se em ação, rememorando fatos importantes e/ou desagradáveis, buscando novas possibilidades por intermédio da sua própria imagem e refletindo sobre elas.

Os registros construídos nesse projeto deram visibilidade aos sujeitos da cena pedagógica. Os alunos, criando significantes formas de registros escolares, mostraram-nos que é possível efetivar a construção de uma nova prática educativa, que seja de fato inovadora.

### 7.3 A relação registros escolares/concepção de avaliação na escola plural: flexibilidade e continuísmo

Os cenários I e II mostraram, por um lado, a flexibilidade dos professores diante da implementação de novas propostas educativas. Um exemplo disso ficou evidente no cenário I, quando o grupo de professores aceitou viver o processo transitório de substituir as notas por fichas avaliativas dos alunos. Paradoxalmente, vêmo-los resistirem à proposta na medida em que não conseguiam apropriar-se da concepção de educação que norteava essa modificação. Outro exemplo situa-se no cenário II, quando os professores aceitam participar da implementação do projeto Paulo Mendes Campos, mas, na prática, se mostravam resistentes à proposta e com dificuldades, que, inicialmente, impediam a boa condução do mesmo. De novo, ele resiste por que sua concepção de educação não se adequava à proposta e também por que não sabia como concretizar um projeto do trabalho com os alunos. Essa ambigüidade presente da prática docente é comentada por Nóvoa (1992, p.17) que diz: “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é sensível à moda. A gestão deste equilíbrio entre a rigidez

e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente”. Esse mesmo autor afirma que a ação pedagógica do professor será influenciada “pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor... e que o processo identitário dos professores pode ser sentido pela Adesão, Ação e Autoconsciência” (NÓVOA, 1992, p.16). A adesão determina os princípios e valores dos professores. *Na ação*, a postura do professor é sentida por sua forma de trabalhar, pelo jeito que conduz prática pedagógica, evidentemente, a que mais for adequada ao seu estilo de exercer o magistério. *A autoconsciência* é o processo que pode mover a mudanças, pois pode provocar a reflexão da ação. Qualquer transformação pedagógica carece de tempo, pois é preciso (re-)construir identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças. Nesse sentido estamos diante de um processo complexo de apropriação da história pessoal e profissional do professor (DIAMOND<sup>159</sup> apud NÓVOA, 1992, p.16).

Encontramos na nossa pesquisa um professor confuso, disperso, desmotivado, ansioso, alguns (poucos) descrentes, *empurrando com a barriga seu dia-a-dia laboral*, mas também vimos que eles estavam querendo encontrar, conquistar, produzir um formato de educação diferente, algo que os satisfizesse pessoal e profissionalmente e que os alunos co-produzissem. Percebemos que uma experiência estava inaugurada, uma semente fora jogada ao solo pedagógico. Agora, resta-nos dar tempo ao tempo e colher os frutos dessa *plantação*.

#### 7.4 A relação registros escolares/concepção de avaliação na escola plural: o lado óbvio x o lado obtuso

Na interação com seus pares, vimos os jovens se apropriarem do conhecimento que, em grupo, se fazia revelar e o exprimiam em seus registros. Presenciamos que essa ação colaborava para que os sujeitos que experimentaram esse processo pudessem expressar diferentes possibilidades de produção do conhecimento e a tomada de consciência crítica frente às tarefas que lhes eram propostas na escola.

---

<sup>159</sup> DIAMOND, Patrick C.T. *Teacher Education as transformation*. Milton Keynes: Open University Press, 1991

Autores como Wallon e Vigotsy afirmam que o conhecimento é socialmente construído, ou seja, a única possibilidade de construção do conhecimento é aquela que segue o caminho do interpessoal para o intrapessoal. A mesma coisa acontece com a linguagem. O conhecimento está, desta forma, presente no momento histórico que o indivíduo vive, mas a sistematização necessária que o conhecimento formal requer só poderá ser feita através da ação conjunta com outros indivíduos (LIMA, 2000, p. 81).

Por meio da orientação de alguns dos/as professores/as, foi possível criar situações de interação, espaços para compartilhar, confrontar, negociar idéias; potencializaram-se algumas situações de aprendizagem, problematizações foram gestadas, levando o grupo a colher mais informações, explicar suas idéias e saber expressar seus argumentos; possibilitando que se refletisse no coletivo da escola sobre os diferentes caminhos trilhados pelos alunos durante um processo de trabalho.

Para que houvesse uma boa reflexão, seria necessário que esses diversificados processos de registros – anotados em cadernos de campo por alguns professores, o caderno de anotações para cada grupo de alunos; filmagens, fotografia realizadas – fossem retomadas após a concretização da ação e dos registros advindos dessa atividade. Mas essa ainda não pareceria ser uma realidade possível, pois, para que se vivenciasse a reflexão dessas ações, era preciso estar imbuído de uma concepção de aprendizagem que movesse o professor a realizá-la.

Com essa tessitura, os atores nos indicam como possibilidades as produções dos sujeitos participantes – de caráter subjetivo ou objetivo com que os alunos e professores fizeram durante a realização do projeto –, que culminaram com objeto/artefatos concretos de conhecimento e ações voltadas ao desenvolvimento do grupo.

Vimos a escola e os alunos esbanjarem conhecimento. Entretanto, apesar de todos os ganhos pedagógicos que esse projeto possa ter oferecido aos alunos e professores, esses pareciam ainda estarem muito presos à escola tradicional e aos registros dela gerados. Vimos os professores se envolverem no projeto, fazerem-no acontecer com brilhantismo, mostraram suas diferentes habilidades e competências. Mas quando deveriam reconhecer os processos e os produtos dessa ação por meio da consideração das atividades do projeto, poucos as reconheceram como ações para avaliação. Alguns grupos demonstraram via atitudes....que o fizeram sem a consciência desse tipo de trabalho ou da possibilidade pedagógica por ela implementada. Outros deixaram que informações tão importantes se perdessem, para que a aula tradicional pudesse

novamente compor a cena escolar. A relação registro/avaliação, nesse contexto, ficou comprometida.

Esse comprometimento aconteceu, mesmo tendo a escola experimentado momentos de muita riqueza pedagógica e que não foram discutidas no conselho de classe e muito menos, expressadas nas fichas avaliativas – cenário 1. O que vivenciamos foi um processo, cujo produto avaliativo reconhecido administrativamente (registros óbvios), expressava timidamente a natureza dos conhecimentos produzidos pelos/as alunos/as. No contraponto, uma reflexão mais detalhada das diferentes ações pedagógicas experimentadas não ganhava a legitimidade merecida (registros obtusos). Veremos os registros da vida escolar dos alunos, cumprindo um ritual, uma função – meramente burocrática, impessoal – em que os alunos não conseguiam se ver refletidos.

Diante de todo esse processo de buscas e de incertezas sobre a relação ensino/aprendizagem, a relação professor/aluno, professores/alunos/direção, confrontando com a razão indolente que faz desperdiçar as experiências (SANTOS, 2000) que os atores produziam, assistimos a essa *arena* de relações conflituosas, e nela interferimos, que ao mesmo tempo, foi geradora de idéias, possibilitando êxito dos registros formativos. Esses não serão entendidos como acabados mas continuamente construídos e reconstruídos na experiência pedagógica vivida, sentida, aprendida.

O registro e a avaliação na escola podem assumir rumos congruentes, mas, para que isso aconteça, certamente, será preciso valorizar o lado pedagógico que denominamos de obtuso – registros que se constroem no cotidiano escolar por alunos e professores, a partir de situações complexas, sistêmicas e que ficam, às vezes, na marginalidade (não têm significância), para seguir o livro-texto, dar muito *xerox* (construções de outras pessoas/fragmento deslocado do todo), desvalorizando, assim, o próprio aluno que produz, que transforma os registros em arte e faz a vida pertencer à escola. Por isso é só por isso – uma carta, um rascunho, uma entrevista registrada, um cartaz, um painel, um quadro, uma revista, os quadrinhos..., produções que vimos nossos atores/alunos construírem, são considerados por nós como uma obra de arte. Arte que só pode ser sentida, vivida em cenas pedagógicas em que os alunos são os protagonistas, fazendo emergir experiências educativas indeléveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. RJ:Graal, 1983.
- ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.77, p.53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDESZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo:Pionieira,1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Mudar o rumo da vida*. In: BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *BH Verso e Reverso*. Belo Horizonte: PBH [sd], p.55
- ARROYO, Miguel G. *Nova identidade da escola e de seu profissional*. In: Carpe Diem (entrevista), 1995.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. *Quem de-forma o profissional do ensino?* In: Revista de Educação, AEC. Brasília, v.14, nº 58, p.7 -15, out./dez. 1985.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o btuso : ensaios críticos*. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1990. p.11-61
- \_\_\_\_\_. *Câmara clara*. Notas sobre fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984. p. 185
- \_\_\_\_\_. Aula. Tradução e pósfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996
- BARTOLOMEI, Silvia Ricci Tonelli. *Reflexões sobre avaliação em enfermagem: uma pratica eticamente comprometida*, 1998. (Dissertação, Mestrado em Educação) Pontificia Universidade Católica de Campinas. Disponível em <[www.jooglee.com.br](http://www.jooglee.com.br)> Acesso em: 01 de out. 2002.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 4: Avaliação dos processos formadores dos educandos*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 6: Avaliação na Escola Plural: um debate em processo*. Belo Horizonte: PBH, 1996
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Caderno Escola Plural. Ensino Médio: assumindo o ciclo da juventude*: PBH, 2000
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Cadernos Escola Plural 2: proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].

- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural I: os projetos de trabalho*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. *Terceiro ciclo de formação: repensando a nossa prática*. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL – *3º Ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1996.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL – *A construção pedagógica do tempo escolar: novas concepções, antigas polêmicas e algumas possibilidades*. Belo Horizonte: SMED, 1999.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL – *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. Belo Horizonte: SMED, 2 ed., 1996a.
- BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL – *Escola Plural: Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação*. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- BERGER, Miguel André. *Avaliação da aprendizagem : controle, acompanhamento, autonomia? : o discurso e a pratica da avaliação da aprendizagem no curso de formação de professores*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador. Disponível em <[www.jooglee.com.br](http://www.jooglee.com.br)> Acesso em: 01 de out. 2002.
- BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOCK, Ana Mercedes Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BOGDAN, C. Robert e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Antônio Franco Vasco et al. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Rio: Francisco Alvez, 1975.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.p. 241-7.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000

- CANDAU, Vera.A Didática hoje: uma agenda de trabalho. Anais da 23ª ANPED: CAXAMBU, 2000. p. 1-11
- CARDOSO, Terezinha Maria. *Cultura da escola e profissão docente: inte-relações*. 2001. n 350. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.
- COMPARATO, F.K. O princípio da igualdade na escola. Cadernos de Pesquisa 104, jul.1998.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da, 1949 . *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o trabalho infantil no Brasil: trajetória, situação atual e perspectiva*. Brasília, DF:OIT; São Paulo:LTr, 1994
- COULON, Alain. Etnometodologia e educação. In: FORQUIM, Jean Claude (Org.) *Sociologia de educação: dez anos de pesquisa*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, Vozes, 1995.
- CURY. Carlos Roberto Jamil. O Ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, p. 73-84, jul. 1998, Belo Horizonte, n.27.
- \_\_\_\_\_. O direito à diferença: um reconhecimento legal. *Educação em Revista*, p. 7-15, dez. 1999, Belo Horizonte, n.30.
- DALBEN, Angela I.L. de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*.1998, 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho escolar e conselho de classe*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_.(Org.) *Avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 2000
- \_\_\_\_\_. O modelo construído para pesquisa de avaliação do programa Escola Plural. *Tessituras*, Belo Horizonte,n.2, p.24-32, 2002.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. *De olho da Escola: as experiências educativas e a escola na ótica do aluno-trabalhador*.1989.339f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em revista*. Belo Horizozonte, nº 30, dez/99
- \_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. [Belo Horizonte] [s.n : s/d]
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem - Revendo conceitos e posições. In:

- SOUZA, Clariza Prado de (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papirus, 1991 p51 a 80
- DEWEY, J. *Experiência e natureza*. Pensadores. São Paulo Abril Cultural, 1974a
- \_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Pensadores. São Paulo Abril Cultural, 1971
- \_\_\_\_\_. *A Arte como experiência*. Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1974b
- \_\_\_\_\_. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: reexposição*. 3.ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.287p
- \_\_\_\_\_. *Educação e Democracia: introdução à filosofia da educação*. 3.ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas)
- DIÓGENES, Glória. *Cartografia de cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip-Hop*. São Paulo: Alnablume, 1998. 226p.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p.222-231 maio a dez./1997. Edição especial. Entrevista concedida à Angelina Peralva e Marília Pontes Spósito
- DULCI, Otávio. Não caibo mais nas roupas em que eu cabia. *Diversa: Revista da UFMG*, Belo Horizonte, v.1, n.2, 2003
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emilia a Emílio: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000. 207p.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ERIBON, Didier. A vida como obra de arte. ERIBON, Didier. In *Michel Foucault (1926-1984)*. Uma biografia. Trad, Hildegard Flist. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.p.197-331
- ESTEBAN, Maria Teresa et al. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.142p.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Trad. de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Sobre a AULA: uma leitura pelo AVESSE. *Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte*, v.7 n.39, mai/jun. 2001
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. *Teoria e Debate*, nº5, p. 28-49, 1992.
- FORQUIN, J.C. *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p
- FREINET. C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. 2.ed.Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 184p.
- FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.288p.
- GONÇALVES, Carlos Luiz e PIMENTA, Selma Garrido. *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990. ( Coleção magistério – 2º grau)
- GOULART, Maria Inês Mafra. Avaliação escolar: existe uma saída? *Coletânea AMAE. Avaliação*. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura. Edição Especial, jan.1995.
- HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Ed. 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho : o conhecimento é um caleidoscópio*.5. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERSCHEMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 304
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 12ªed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993

\_\_\_\_\_. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998 140p.

JEBER, J. Leonardo. *A educação física no ensino fundamental: o lugar ocupado na hierarquia dos saberes escolares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

JORNAL DO PAULÃO. Belo Horizonte: E.M.P.M.C. I, n.1, 1999.

JORNAL DO PAULÃO. Belo Horizonte: E.M.P.M.C. Ano I, n.2, set.,1999

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

KRUEGER, RICHARD A. & CASEY, Mary Anne. *Focus groups - a practical guide for applied research - 3rd ed*. Califórnia: Sage Publications, Inc, 2000

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LENHNER, N. Responde a democracia à busca de certeza? *Lua Nova*, v.4,n.2, p.23-37 abr./jun. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento x construção*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológica*. São Paulo: GEDH,1997

\_\_\_\_\_. *A avaliação no processo educativo*. Cadernos Escola Plural 6. SMED: Belo Horizonte, 1996, p.5-11.

\_\_\_\_\_. *Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista*. SMED: BH, 2000

\_\_\_\_\_. Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. estudos e proposições 6.ed. São Paulo:Cortez,1997.

LÚDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M., MEDIANO, Z. (Coords). *Avaliação na escola de 1º grau*. Campinas: Papirus, 1992.

MAFRA, Leila A; SALGADO, Maria Umbelina C. *Políticas públicas de ensino médio como educação básica: reconstituição histórica, tipos de escolas e de currículos nas sociedades ocidentais*. Belo Horizonte, 1998. (no prelo).

MARTINS, Pura Lúcia. *Didática teórica - didática prática; para além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1998.

MATURANA, R. Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e política*. Tradução José Fernandes Cmpaos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*.Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MELUCCI, Alberto. Juventudes, tempos e movimentos sociais. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p. 5-14, maio a dez./1997. Edição especial.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997

MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Loius. *A inteligência da complexidade*. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. 163p.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. 3.ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2001. 128p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 a, p.13-33.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b, p.11-30.

PERRENOUD, Philippe; CARDINET; Jean, ALLAL; Linda. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

- \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993a.
- \_\_\_\_\_. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1993b.
- \_\_\_\_\_. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, 168 p.
- \_\_\_\_\_. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia, Schilling. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002, 232p
- PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PETRAGLIA, Isabel Cristina. *Edgar Morin: A educação e complexidade do ser e saber*. Petrópolis: Vozes. 1995. 115p.
- PONTES, Adriano César da Silva. *Ética educação em Dewey: princípios morais e a Escola-Laboratório*. Belo Horizonte. 2001.129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.
- POSSENTI, Sírio. Existe uma leitura errada? *Presença Pedagógica*: Belo Horizonte. v7, n 40, p.5-18, jul./ago, 2001
- PREZOTTI, Lorena e CALLISTO, Marcos. A utilização da fotografia em educação ambiental. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.8 n.44, mar./abr. 2002
- REZENDE (Org.) Márcia Ambrósio Rodrigues. *Relatório do Momento Pedagógico do 3º ciclo de formação: Avaliação*. Departamento de Educação do Barreiro, PBH:1997. 150p. Relatório
- \_\_\_\_\_. *Juventude, cultura, escola*. Repensando o ensino médio na Rede Municipal de Belo Horizonte – o ciclo da juventude: relato de uma experiência com formação de professores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. 22f. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Avaliação e registro no 3º ciclo de formação – Uma experiência na formação de professores formação. *Tessituras*, Belo Horizonte, n.2, p.33-34, 2002.
- ROSADO, Eliana Martins da Silva e ROMANO, Maria Carmem Jacob de Souza. *O video no campo da Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1993. 80p.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.684p.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.297-351

SANTOMÉ, J. Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 275p

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. *Educação e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 256p

SHORES, Elizabeth E. *Manual do portfólio: um guia passo a passo para professores*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Construindo a Escola Plural: a apropriação da escola plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental*. 2000.189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: CPP, 2002. 180p.

SPÓSITO, Marília. Movimentos populares em defesa do direito à educação: um balanço do período. In: *A ilusão fecunda. A luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

\_\_\_\_\_. Estudos sobre juventude em educação. ANPED - Revista da Associação Nacional de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, p. 37-61, maio a dez./1997. Edição especial.

SRBEK, Paulo Bernardo. *Quadrinhos, arte educativa?* Presença Pedagógica: Belo Horizonte: Ed.Dimensão V7, N 39,p.20-29, mai./jun. 2001

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Os professores como sujeito socioculturais. In: Dayrell, Juarez(Org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.p.179-93

VASCONCELOS, Renata Nunes. Limites e possibilidades de uma prática escolar inclusiva. *Tessituras*, Belo Horizonte,n.2, p.20-24, 2002.

VIANA, Hermano (Org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 1997. 279p.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *As práticas avaliativas e a organização escolar do trabalho pedagógico*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et al. Trad. José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARSCHARUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001. 378p.

\_\_\_\_\_. *A roda e o registro: uma parceria entre professor. Alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993. 235378p.

WEFFORT, Madalena Freire. *Observações, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos. São Paulo: Publicações, Espaço Pedagógico, 1992. Série Seminários.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa. Como ensinar*. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução. Ernani F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed, 2002.