

# **PRÁTICA DOCENTE E DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PLURAL E DIFERENCIADA**

**GOMES, Suzana dos Santos – FAE/UFMG**

**GT:** Didática /n.04

**Agência Financiadora:** Não Contou com financiamento

## **1. Contextualizando o estudo**

Neste trabalho meu foco são as práticas docentes e de avaliação formativa vivenciadas no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem por professores e alunos do 3º ciclo<sup>1</sup> do ensino fundamental em escolas públicas de Belo Horizonte que, desde 1996, assumiram o Projeto Político Pedagógico Escola Plural. Discuto baseando-me nas investigações realizadas com professores de várias áreas do conhecimento os desdobramentos dessa prática no Projeto Intervenção<sup>2</sup>, destacando aspectos que promovem o sucesso do aluno na escola.

Baseio-me também, em minha pesquisa realizada no Curso de Mestrado cujo referencial teórico de análise centra-se em trabalhos que discutem a teoria sociológica da avaliação (DALBEN, 1998 e 2000; PERRENOUD,1999; LÜDKE & MEDIANO, 2001); autores que defendem a adoção da avaliação formativa e de construção de uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD,2001; ANDRÉ, 2001; VILLAS BOAS, 2001 e GATHER THURLER, 2001); trabalhos que investigam a didática e o cotidiano da prática pedagógica (MARTINS, 1996,1998, 2000, WACHOWICHZ, 2001 e 2002) e incluindo também estudos em torno da docência e da formação de professores (Tardif, 1991; SCHÖN, 2000; AMARAL, 2000,2002 e outros).

Afinal, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado a partir da minha observação da realidade escolar. Utilizo, como procedimento metodológico:

---

<sup>1</sup> A Escola Plural propõe a organização da Educação Básica (ensino fundamental) em três Ciclos de Formação: Primeiro Ciclo Básico - período característico da infância, abarcando os alunos na faixa de 6-7, 7-8, 8-9 anos de idade; Segundo Ciclo Básico - período característico da pré-adolescência, abarcando os alunos de 9-10, 10-11,11-12 anos; Terceiro Ciclo Básico - período característico da adolescência, abarcando os alunos de 12-13, 13-14 e 14-15 anos.

<sup>2</sup> Projeto Intervenção visa atender aos alunos que se encontram em diversos níveis de aprendizagem em uma mesma turma. Atualmente, ocorre duas vezes por semana (último horário às 3ª e 5ª feiras). Os alunos são (re)enturmados dentro do ciclo, constituindo agrupamentos diversificados, aproximando-se os níveis de conhecimentos e habilidades específicas.

análise de documentos, questionários, entrevista, observação em sala de aula e de tempos/espacos coletivos dos professores, e ainda, grupo focal com alunos.

Penso que este estudo possa contribuir para a compreensão do cotidiano da prática docente e de avaliação formativa e para a construção de uma pedagogia diferenciada, voltada para o atendimento dos alunos em seus diferentes níveis. Espero, ainda, que aponte alternativas para uma formação continuada dos professores.

## **2. Avaliação formativa: intervenção do professor na aprendizagem do aluno**

O que significa hoje o grande interesse pela prática de avaliação? O discurso sobre a avaliação transforma ou apenas reforma sua teoria e prática? As diretrizes de ensino que estão sendo demarcadas rompem com a dimensão excludente da avaliação? Os novos processos de avaliação têm mudado efetivamente o cotidiano da escola? Que relação há entre a reflexão, o repensar o processo de avaliação e o agir no sentido de criar práticas pedagógicas democráticas?

Tais questões devem ser consideradas quando se propõe definir práticas de avaliação. A redefinição do processo de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora distintas, desencadeiam práticas com conseqüências semelhantes. Essas propostas rompem com a avaliação quantitativa, e são construídas a partir de um discurso crítico à concepção de avaliação como quantificação dos resultados. Além disso, compartilham da idéia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais.

Tal análise mostra a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de cultura e vozes. Essa transformação requer uma redefinição paradigmática (BARRIGA, 1992) do conceito de avaliação.

Nesse ponto é importante destacar que será a partir da segunda metade da década de 80 que novas perspectivas de análise abrem caminho para o conhecimento da escola e das suas práticas. Daí, uma nova concepção de avaliação formativa, por exemplo, se configura recebendo diferentes denominações: alternativa emergente por Lüdke (1992), emancipatória por Saul (1994) e crítica por Luckesi (1995). Já Wachowicz,(2002), em sua abordagem sobre avaliação, discute a avaliação dialética e propõe uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizá-la, na prática, pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

Nesse sentido, Dalben diz:

Este novo conceito de avaliação defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo (1999, p.78).

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

Além disso, pretendo entender a avaliação formativa como atividade contínua, progressiva, sistemática, flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno. À propósito, Allal, L. Cardinet & Perrenoud (1986), André (1997,2001), Perrenoud (1999, 2001), Dalben (2000), Lüdke (2001), Villas Boas(2001) e outros pesquisadores oferecem contribuições significativas no que se refere ao desafio de tornar a avaliação um processo formativo, construído ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Assim compreendida, a avaliação formativa consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, presente ao longo do curso, de maneira contínua e dialógica (FREIRE,1975). Assim sendo, o aperfeiçoamento da prática educativa deve ser o objetivo básico de todo educador. E entende-se por aperfeiçoamento, o meio pelo qual todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais.

Coerente com essa perspectiva, o alcance de objetivos por parte de cada aluno passa a ser um alvo que exige do professor conhecer os resultados obtidos pelos alunos nos processos de aprendizagens por eles perseguidos. Nesse sentido, para melhorar a qualidade do ensino é preciso que o professor conheça as dificuldades dos alunos podendo, então, avaliar a sua intervenção pedagógica de forma que a ação avaliadora observe os processos individuais e os grupais.

Dito isso, penso que

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizer de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a

atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa. (ZABALA,1998, p.210)

Concluindo, reafirmo a dimensão transformadora da avaliação formativa, mais uma vez utilizando os referenciais de Perrenoud (1992), que destaca assento na relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e docentes o que exige, da parte dos professores, capacidade de fazer as articulações e pontos possíveis constituindo espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação. Assim, a partir do compromisso com esse novo enfoque, é possível que se promova a renovação global da pedagogia propiciando mutação da prática docente. Outrora dispensador de aulas e de lições, o docente se torna o criador de situações de aprendizagem *portadoras de sentido e de regulação*.

### **3. Concepções dos professores sobre a avaliação escolar**

Nesse tópico são apresentados os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores da Escola Municipal Ângela Martins - EMAM<sup>3</sup>, buscando identificar as principais questões pedagógicas apontadas pelos docentes. Conforme já foi dito, os sujeitos selecionados para a pesquisa foram os professores que atuam no Projeto Intervenção. Procurei garantir a presença de professores do 1º, 2º e 3º ano do 3º ciclo, com ênfase em um grupo diversificado, que permitisse traçar um retrato preliminar da prática docente e de avaliação.

Na EMAM, o grupo de docentes do 3º ciclo da manhã compõe-se de nove professores e uma coordenadora pedagógica. Dos dez docentes pesquisados, todos são graduados e dois estão concluindo pós-graduação *latu sensu*. Isso comprova que a escola tem um corpo docente qualificado o que sem dúvida, lhe traz ganhos já que a formação inicial é fator importante na formação docente.

Quanto à participação dos professores em projetos de formação continuada, foi possível perceber que todos participam do projeto de formação oferecido na escola. Já a participação dos docentes nos projetos do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE é apenas representativo. Aqueles que participam desses cursos têm a tarefa de repassar para os colegas as contribuições recebidas, o que nem sempre é possível garantir. É baixo o índice de participação dos professores em cursos de

---

<sup>3</sup> O nome da escola e dos professores citados no artigo são fictícios.

capacitação por iniciativa pessoal. Um dos motivos pode ser que a maioria ocupe dois cargos na rede.

Indagados sobre a prática docente e de avaliação, os professores pesquisados revelaram: as principais formas de ensino adotadas; os principais problemas do dia-a-dia e os resultados positivos dessa prática; as formas de avaliação utilizadas. Apontaram, também, ações/estratégias desenvolvidas junto aos alunos com diferentes níveis no campo da aprendizagem.

Sobre as principais formas de ensino adotadas pelos docentes, de acordo com os dados coletados, são explorados o trabalho individual, a exposição dialogal seguida de trabalhos em dupla e em grupo. Os dados atestam, ainda, que os principais problemas do cotidiano da sala de aula são: as diferenças no nível de aprendizagem, a falta de compromisso dos alunos com as tarefas de casa e a ausência da família.

Quanto aos resultados positivos obtidos dessa prática de ensino, os professores destacaram o trabalho com projetos, a prática do diálogo e de conscientização dos alunos e a ação democrática implementada na escola. De acordo com os dados, são altos os índices do trabalho coletivo, relações interpessoais e conhecimento do aluno.

Segundo as entrevistas, as principais práticas de avaliação adotadas pelos professores concentram-se nas formas: observação em sala de aula, exercícios e registro no caderno, participação, e compromisso com os deveres escolares. Pude observar que os docentes estão diversificando as formas de avaliação. As provas são realizadas, mas não são aplicadas por todos como única estratégia de avaliação ou a mais importante. Verifiquei que um número significativo de professores aplica avaliações em dupla e em grupos. Também alguns adotam a prática da auto-avaliação.

Por outro lado, em seu Projeto Político Pedagógico, os docentes chegaram a definir uma linha para a avaliação escolar. Segundo eles, deve-se considerar como eixo de avaliação o processo percorrido pelo aluno na construção do conhecimento e não somente o produto adquirido. Ela deve ser, portanto, contínua, dinâmica e investigativa. A propósito, eis alguns depoimentos de professores sobre a avaliação:

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

E, ainda:

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

Mas, pude observar que os docentes têm consciência da necessidade de mudar o foco da avaliação tornando-a mais formativa. Nesse caso, percebo que não só o processo de avaliação do educando é muito importante como também o registro desse processo, pois, assim é possível obter o retrato do desenvolvimento do aluno em relação a si mesmo e aos objetivos propostos. Aliás, em sua prática, os professores optaram pela elaboração do Caderno da Turma e conforme já foi dito, nele realizam registros do desempenho dos alunos.

Em seus relatos, pude verificar também que concordam com o caráter formativo dos instrumentos de avaliação, devendo-se evitar que a punição prevaleça. Acreditam que esses instrumentos servem para organizar o conhecimento, para diagnosticar o que se sabe e o que ainda não se sabe. Nesse sentido, propiciam, também, momentos de aprendizagem, uma vez que provoca o desenvolvimento do educando e reorienta a prática do professor.

Como se vê, um dos elementos fundamentais da concepção de educação e escola trazido pelo Programa Escola Plural é a avaliação. Nessa nova concepção, avaliar não significa *classificar, aprovar ou reprovar*. Implica, isto sim, incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor no projeto curricular da escola, na organização do trabalho escolar, na função socializadora e cultural, na formação de identidades, de valores, da ética, enfim, no seu projeto pedagógico.

No caso da EMAM, é importante destacar que o processo de avaliação não ocorre de forma pontual, localizada e/ou parcelarizada, mas se dá em todos os espaços da nova organização do trabalho na perspectiva plural. Avaliação, portanto, é entendida como um processo permanente, com caráter diagnóstico e, por isso, deve apontar soluções para os problemas detectados na aprendizagem

Ilustram esse processo, os comentários desses professores do 3º ciclo:

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

E ainda:

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

Com efeito, o atual processo de avaliação adotado pelos docentes da EMAM é coerente com a forma de pensar a escola, a organização de tempo e espaço, a flexibilidade na enturmação e, principalmente, a construção curricular.

Ademais, os docentes acreditam numa avaliação de caráter formador, diagnóstico e qualitativo. O processo de avaliação é subsidiado por instrumentos diversos que são utilizados cotidianamente com o objetivo de diagnosticar os avanços e as dificuldades dos alunos tendo em vista o processo ensino-aprendizagem, adotado com relação às várias dimensões de formação (cognitiva, social, afetiva). Porém, consideram ainda como principal avanço da Escola Plural a prática coletiva da avaliação. Essa prática garante que os princípios e intenções definidos coletivamente sejam respeitados, garante, também, a pluralidade de análises sobre o processo educativo.

No que diz respeito às formas e instrumentos de avaliação adotados pela EMAM, acompanhei-os participando de reuniões de professores do 3º ciclo, atividades em sala de aula e conselhos de classe. Também examinei fichas e instrumentos construídos pela escola. As atividades relativas ao processo de avaliação culminaram com a socialização dos resultados obtidos no final da primeira etapa de 2002, nas reuniões de Conselhos de Classe<sup>4</sup>.

Com relação à ficha de registro da avaliação, constatei que foram os docentes do 3º ciclo, após estudos e reflexões, que a redigiram e encaminharam-na ao CAPE para possíveis ajustes. Esse instrumento contém ainda a descrição dos objetivos pretendidos para o ciclo.

Observei, ainda, que, nessa escola, o trabalho coletivo tem se apresentado como um caminho que facilita a construção de práticas de avaliação. Esse trabalho se dá na interação de professores e alunos com toda a comunidade escolar. Tal prática busca se consolidar no cotidiano da escola.

---

<sup>4</sup> Participam dos Conselhos de Classe: alunos, pais e/ou responsáveis pelos alunos, professores da turma, coordenadores de ciclo e direção. Nesse espaço coletivo os professores apresentaram aos pais e alunos os registros de avaliação realizados durante a etapa.

Assim sendo, torna-se essencial assegurar espaços coletivos de construção de práticas docentes e de avaliação, espaços escolares construídos pela presença e ação significativa dos sujeitos que constituem a instituição escolar. Partindo desse princípio, os docentes buscam, no cotidiano, propiciar vivências coletivas em que valores sejam manifestos; promover interações em espaços diversificados; utilizar os diferentes recursos de comunicação e pesquisa; interagir com a multiplicidade de processos de produção exteriores à escola.

#### **4. Grupo focal: opiniões dos alunos sobre o Projeto Intervenção**

Meu objetivo nesta parte é apresentar a visão e a voz dos alunos participantes do Projeto Intervenção a fim de captar como eles percebem e avaliam o trabalho docente, que aspectos desse trabalho consideram importantes, quais são os principais valores, sentimentos e expectativas deles com relação à escola, que está em fase de formação. Para tanto, foi escolhida a técnica do grupo focal<sup>5</sup>.

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

Dessa forma, utilizei para seleção dos alunos participantes do grupo focal, os seguintes critérios: três alunos foram indicados pelos professores no conselho de classe<sup>6</sup>, os outros cinco foram selecionados a partir das minhas observações em sala de aula. Na medida do possível, procurei envolver o representante de turma por ter uma função de representatividade junto à escola. Escolhi também alunos que sobressaíram nas relações interpessoais em sala de aula. Isso posto, eis o resumo das principais informações coletadas durante a realização do grupo focal.

A experiência dessa técnica na EMAM foi introduzida por uma música. Observei que os alunos demonstraram grande interesse na dinâmica, cantaram a música e refletiram sobre ela. A impressão geral, foi que se sentiram valorizados por terem sido

---

<sup>5</sup> O grupo focal é uma técnica de investigação qualitativa utilizada nas Ciências Sociais para buscar uma resposta aos *porquês* e *como* dos comportamentos sociais. É uma fonte de informação útil no entendimento de atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade. Kruegar, R & Casey, M. A. *Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications e Dalben, 2000.

<sup>6</sup> No conselho de classe contei com a participação dos professores na indicação dos alunos. A expectativa era ter um grupo bem heterogêneo. Defini então: um aluno de bom desempenho e dois em estágio de intervenção.



escolhidos. Alguns se revelaram mais expressivos ao verbalizar suas opiniões, outros apenas concordaram com os colegas.

Com relação à percepção da escola, a discussão entre eles girou primeiramente em torno de aspectos de organização do espaço: a escola é limpa, organizada, a merenda é de qualidade. Declararam que a convivência na escola é marcada pela amizade entre colegas, professores e funcionários. O clima é, em geral, muito bom. São deles estes comentários:

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

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

Conversaram também sobre os alunos que não levam as aulas a sério, atrapalham quando muitos querem aprender. Nesse caso, de acordo com eles, desinteressados prejudicam os interessados. E a respeito das excursões promovidas pelos professores, na opinião deles, ajudam a aprender de forma diversificada.

Quanto à classificação de alunos em melhor/pior, afirmaram que os que não foram bem nas atividades sentem-se constrangidos diante do grupo. Defenderam maior rigor dos professores com os alunos que não querem estudar. Lembraram que as reuniões deveriam ser realizadas à noite para que os pais pudessem participar. Destacaram também a importância dos diversos projetos escolares.

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

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

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

“Tem alguns alunos que sabem que passam e não estão estudando. Não tem como o professor avançar se o aluno não estuda. Para esses alunos tirar a

bomba foi ruim. Precisam de mais incentivo para estudar. Eu estudo porque quero.”(ALUNA, 3º ano)

Apontaram também, a necessidade de se rever o horário da Intervenção, que é no final da manhã, quando eles e os professores estão cansados. Quanto à organização dos grupos, lembraram que precisa ser revista periodicamente a fim de se avaliar, quem precisa de mais acompanhamento e em que direção, e quem foi bem-sucedido. Já os monitores lembraram que a intervenção possibilita maior entrosamento no 3º ciclo: existe apoio, interesse em ajudar quem precisa e colaboração dos professores. Salientaram a necessidade de maior empenho nos estudos por parte dos alunos, além da frequência às aulas. Nas palavras deles:

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

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

Foi possível perceber nas discussões o quanto a escola é importante na vida desses adolescentes. Os tímidos também foram capazes de expressar seus sentimentos e impressões com relação ao que presenciam na escola: apontaram os aspectos positivos e negativos da instituição. Outros ainda, concordaram com os colegas com um gesto ou breve expressão.

Concluindo, o uso da técnica do grupo focal possibilitou-me verificar que, no Projeto Intervenção, os professores oferecem estratégias pedagógicas diferenciadas. Com isso, desenvolvem nos alunos as dimensões: cognitiva, relacional, social e afetiva. Investem em atividades e situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, levando em conta as diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula.

##### **5. Avaliação formativa no âmbito da didática e da pedagogia diferenciada**

Segundo o referencial teórico desta investigação, ao se adotar a pedagogia das diferenças na sala de aula, o professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, aprender a trabalhar cooperativamente, tomar consciência das diferenças e desigualdades dos alunos e agir de acordo com elas (ANDRÉ, 2001,p.20). Trata-se de uma proposta ampla, que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos percursos de aprendizagem.

À propósito, Amaral (2000) entende que o campo da didática é interdisciplinar: seu corpo teórico é constituído de saberes construídos por outras ciências que se debruçam sobre o fenômeno da educação e suas próprias investigações. Esses saberes servem de referencial para a análise da prática pedagógica, esta, a matéria-prima mesma trabalhada pela pedagogia no embate dialético teoria/prática (2000,p.141).

Portanto, o caráter da individualização é dado, prioritariamente, pelo reconhecimento do aluno que aprende como sujeito epistemológico e didático. Segundo André (2001), isso implica novas organizações de trabalho para o grupo-classe, ampliação dos espaços didáticos das situações de ensino, acompanhamento atento, pelo professor do aluno em dificuldades<sup>7</sup>, criação de espaços de comunicação e debates dos alunos em torno do conhecimento em construção.

Novos conhecimentos didáticos têm subsidiado o professor no trabalho de organizar situações-problema ajustadas às diferenças e às possibilidades dos alunos, e de desenvolver um clima de cooperação em sala de aula que estimule um apoio pedagógico integrado para os alunos em seus diversos níveis de aprendizagem.

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

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

Mais próximo ainda do que se passa no dia-a-dia das escolas e das salas de aula em especial da EMAM, foram as análises realizadas por Freire. O autor ressalta que o conhecimento é construído pelo sujeito e, portanto, a sua avaliação também. “A experiência na escola é um momento importante que precisa de ser autenticamente

---

<sup>7</sup> Priscilla Vail sugere o uso de diferenças de aprendizagem (learning differences) em substituição de dificuldades de aprendizagem (learning disabilities) pelas implicações positivas do termo. (VAIL, 1990)

vivido”. (FREIRE, 1996, p.127). Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e relido. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no trato desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Nesse sentido o professor tem um papel social importante. O ofício de professor está mudando. Ele consiste cada vez mais em uma inserção nos projetos interdisciplinares. O professor envolvido em projetos coletivos é um ator social. Para assumir essa responsabilidade, exige-se um novo perfil de professor. “Saber analisar o sistema no qual se opera, em suas múltiplas dimensões, fundar as bases de um projeto sobre essa análise, pôr em prática esse projeto, organizá-lo coletivamente, geri-lo, ajustá-lo e avaliá-lo... são estas as competências de base necessárias” (PERRENOUD, 2001, p.135).

## **6. Trabalho coletivo e formação continuada dos professores**

Documentos pesquisados na escola em estudo fazem referência à formação docente, defendendo a sua realização dentro da escola, prioritariamente, com a participação de todos os professores. Defendem também investimento na formação em serviço a partir da realidade do trabalho: desafios, limites e possibilidades.

Dando prosseguimento a essa proposta de formação, os docentes iniciaram, em 2001, a discussão e organização de um projeto de formação continuada e em serviço com a participação de uma professora, doutora em educação, convidada pelos docentes para atuar como interventora/mediadora dos processos de formação dos professores da EMAM. Relatórios do seminário realizados em março de 2001 apontam objetivos para a construção e desenvolvimento desse projeto. Encontram, pois nesses relatórios: registro das experiências escolares e das práticas cotidianas; fundamentação teórico-prática; publicação de experiências e autonomia na construção do seu projeto de formação.

Analisando os documentos, verifiquei que estão definidas algumas intenções para a construção do projeto de formação. Para tal, os docentes apontam a construção de competências. No caso, competência é entendida como capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, na busca e análise do contexto da prática, explicitando as intenções educativas, as representações da realidade vivida nos processos de ensino-aprendizagem, e construindo um projeto de formação baseado na autonomia.

Propõem, ainda, compromisso com a postura de pesquisadores. No ponto de vista deles, ela se manifesta quando se questiona o próprio pensamento nas relações de

ensino, considerando que o pensar é uma maneira que os professores têm para responder às questões da própria identidade. Significa, a partir de uma ação política, lembrar quem somos, onde estamos e o que queremos. Nesse sentido, torna-se importante, a prática do registro, o fortalecimento crítico do fazer e o desenvolvimento de metodologias diferenciadas.

Coerentes com essa proposta, mudanças na prática docente e de avaliação vêm acompanhadas, hoje em dia, do conhecimento de programa de formação continuada para os professores. É reconhecida a noção de que o processo de interação, mediado pelo conhecimento, modifica o educando e o educador. A prática vivida no cotidiano escolar aflora problemas concretos que são compartilhados no coletivo, procurando ser solucionados. A necessidade de discussão aprofundada sobre os aspectos da aprendizagem, a relação professor-aluno, e o diálogo com o conhecimento é premente.

Sabe-se que, pela investigação coletiva, os professores utilizam múltiplos conhecimentos e saberes para adequar sua ação às necessidades de seus alunos. A avaliação como prática de interrogação revela um instrumento importante para professores que, comprometidos com uma escola democrática, freqüentemente se encontram diante de dilemas aos quais nem sempre têm a resposta. O espaço da discussão coletiva da prática pedagógica é uma aventura desafiadora capaz de possibilitar aos professores a construção de novos conhecimentos. Na ótica de Martins, a discussão

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

Sobre a formação continuada, vários autores apresentam propostas, mas constitui ainda um campo em desenvolvimento. Reconhecendo a importância da formação contínua, muitas escolas têm criado espaços para envolver os professores na construção de projetos formativos a fim de buscarem juntos, novas competências para ensinar com base na percepção e na vivência dos próprios docentes.

Também, a nova modalidade de organização em ciclos exige mudança na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação e, conseqüentemente, exige melhor preparação dos professores. Hoje, aposta-se na capacidade de os professores crescerem

no trabalho de intervenção junto aos alunos. Diante desse grande desafio, a realidade dessa prática exige: ritmos diferenciados, experiências de vida, conhecimentos diversos.

A respeito da formação em serviço, tem se revelado como uma estratégia positiva, pois, ali estão todos os profissionais da escola diante desse cenário diversificado. Juntos, por meio de trabalho em equipe e de pesquisadores da prática pedagógica poderão transformar a escola, como também suas práticas docentes e de avaliação.

Nessa direção, Amaral (2002) defende maior integração entre universidade e escola e destaca a importância do seu papel crítico e de apoio. Destaca, também, o papel do professor nesse contexto, baseando-se na análise das contribuições de Zeichner(1998) e Schön(2000). Nas palavras da autora,

Refletir, sim; pesquisar, sim; mas à luz de teorias comprovadas, validades na prática com o alcance de bons resultados,e, sobretudo, com o auxílio de profissionais competentes que se disponham a atravessar os portões da universidade e a “ouvir” a voz da escola pública. E na união íntima da escola com a universidade que reside a chance de se minimizarem os estragos de ordem social por que passam as nossas crianças; na pesquisa de novos caminhos – pavimentos com a superação de nossas mazelas educacionais-, sem esquecer o que já foi feito, aqui ou lá fora, e que deu certo. (AMARAL, 2002, p. 152)

A força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem é destacada. Nesse contexto é possível pensar uma proposta de ensino em que o professor participe efetivamente do processo ensino-aprendizagem e construa sua identidade coletiva, aprender a trabalhar cooperativamente, partilhe suas dúvidas e certezas. Em suma: um processo inclusivo e formativo.

## **7. Conclusão**

Os dados desta pesquisa demonstram-me que aprender e ensinar é um processo que vai se consolidando no exercício profissional. Portanto, a prática pedagógica possibilita a reconstrução da função docente. Assim, à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, dados do contexto escolar e da prática docente, por meio da reflexão-ação, cada vez mais interferem na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, verifiquei pelos dados apontados pela pesquisa que o grupo de professores implementou um projeto de atendimento às diferenças dos alunos, cujo suporte era o processo de formação em serviço, construído por eles. E esse processo foi

ganhando sentido à medida que o trabalho coletivo foi se constituindo como expressão de uma colaboração reflexiva entre pares.

Por fim, ressalto que, ao orientar o olhar para as pedagogias diferenciadas como propõe Perrenoud (2001), esse processo provoca no aluno e no professor, uma outra construção de sentido. Para o autor, o sentido da prática, dos saberes, das situações de aprendizagens escolares não é algo dado *a priori*, mas algo construído com base num conjunto de valores e representações e numa situação de interação e reciprocidade.

### **Referência bibliográfica**

ALLAL, L; CARDINET, J & PERRENOUD, P. *A Avaliação formativa num ensino diferenciado*. IN. Coimbra, ed. Almedina, 1986.

AMARAL, A . L. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. IN: VEIGA,I.P.A; CASTANHO, M.E. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. pg. 139-150.

\_\_\_\_\_. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida ? IN: *Formação de professores: Políticas e debate*. Campinas, S.P: Papyrus, 2ª ed, 2001. p. 131-153.

ANDRÉ, M.A. (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

BARRIGA, A. D. (comp.) *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM, 1992.

DALBEN, Â I. M. F. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. *Caderno de Educação*. APUBH – S. SIND. 1999, p. 74-87.

\_\_\_\_\_.(org.) *Avaliação da implantação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1998. (tese de doutorado)

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATHER THURLER, Mônica. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais ? IN: *Pátio*. Ano V, nº 17, mai/jul. 2001, pg 17-21.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*.2ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia Educacional*. V.21, n. 108, set/out. 1992.

LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (coords.) *Avaliação na escola de 1º grau: uma avaliação sociológica*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001

MARTINS, P.L.O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas, S.P:Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Na “didática prática” uma pedagogia das classes trabalhadoras*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996. (tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – Um estudo de caso. IN: *Singular ou Plural? Eis a questão*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000, p. 77-90.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAUL, A. M. G. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, D. A. Utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais. IN: SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M, LESSARD, C & LAHAYE, L. “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.” IN: *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, Pannonica, 1991.

VAIL, Priscilla. *Emotion: The on/off switch for learning*. Modern Learning Press, Rosemont, N. J, 1990.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. IN: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, S.P: Papirus, 2001.

WACHOWICZ, Lilian. A dialética da aprendizagem na pedagogia diferenciada. IN: CASTANHO, S. & CASTANHO, M.E. *O que há de novo na Educação Superior*. Campinas, S.P, Papirus, 2001, p. 95-129.

\_\_\_\_\_. Avaliação. IN: *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Ano 7, vol. 7, nº 2, jun. 2002.

ZABALA, A. A avaliação. IN: *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, cap. 8, p. 195-221, 1998.



ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90.  
IN: NÓVOA, A . *Os professors e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 115-138.