

A RELAÇÃO AVALIAÇÃO/REGISTRO NO CICLO DA JUVENTUDE. POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA INOVADORA

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues - UFMG/FaE

DALBEN, Ângela, Imaculada Loureiro - UFMG/FaE

GT: Didática/n. 04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

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, onde observamos alunos/as e professores/as do ensino médio, no momento de implantação do ciclo das JUVENTUDES e diante do desafio de consolidação do programa Escola Plural, iniciado em 1994.

Identificamos, na produção teórica sobre avaliação escolar, que Dalben (1994/1998), Depresbiteris (1991), Esteban (2000), Hoffmam (1993/1998), Lima (1994), Lüdke e Mediano (1992), Saul (1994), Luckesi, (1997), Perrenoud, (1986/1993/1999), 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, formação de professor.

Percebemos, por meio das pesquisas realizadas na prática docente e pelas observações que temos registrado nos últimos sete anos na análise desse campo teórico-prático, 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)¹ 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 percebido 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 desse artigo)

¹ Em livro, discute sobre o conselho de classe e 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.

Hoffman (1993) em suas investigações da prática avaliativa dos professores, confirma a lacuna existente em relação ao nosso objeto de pesquisa, dizendo que uma forma de desvelar as contradições e equívocos teóricos seria via uso frequente de diferentes formatos de registros na perspectiva de sistematizarmos as observações e conhecimentos produzidos em diferentes linguagens. Entretanto, a referida autora aponta essa questão trazendo um 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 deslizes 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.

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 Rice², 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

²BOURBULES, 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.

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).

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.

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 escola³. 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.

Em nossa pesquisa 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?

Nossos objetivos são 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 nesses procedimentos avaliativos;
5. observar como os alunos/as – os jovens – participam do processo avaliativo;

REGISTRANDO O PERCURSO: LUGARES, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Descrevemos com 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 (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDESZNAJDER,1998). O estudo de caso foi adotado como uma estratégia metodológica adequada ao estudo uma vez que um caso qualitativo desenvolve-

³ Weffort (1992) tece considerações importantes sobre a importância pedagógica da *observação, registro e*

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. Numa abordagem etnográfica em pesquisa educacional buscamos 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).

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 (KRUEGER & CASEY, 2000), análise de fotos (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e análise documental.

SUJEITO E CONTEXTOS

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 disciplinas. 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 nosso trabalho dissertativo, 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

reflexão.

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 móveis⁴ como espaços relevantes para a construção do conhecimento.

TECENDO OS DADOS DA PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO EM CAPÍTULOS

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) 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

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

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

⁴ 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 fixas 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)

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 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 esperados 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, dando 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. Destacamos com novos registros a riqueza que os atores conquistaram ao estarem diante do desafio de elaborar e executar projetos de trabalho. 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 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 – sejam considerados como conhecimento a serem validados pelos instrumentos oficiais de registros e em espaços representativos de análise da vida escolar do aluno.

No segundo 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 democrático, 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 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 possibilidades de tornar a escola um ambiente capaz de promover disputas pela democracia.

No capítulo 5 narramos o projeto 10 anos da Escola Municipal Paulo Mendes Campos – Paulão (nome carinhoso dado pelos alunos à Escola) e que assume uma certa centralidade em nosso trabalho, pois é uma experiência que durará todo o ano letivo por nós observado. Num primeiro momento (I ATO), 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 (II ATO), 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 (KOSSY, 1989). 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 – Revista 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 vida e comportamentos nos espaços escolares. O registro dessa forma 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. Os/as professores/as têm com o resultado do projeto 10 anos do Paulão 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.

REGISTROS ÓBVIOS: EVIDENCIANDO OS LIMITES DA AVALIAÇÃO

Os cenários destacados e analisados por nós no decorrer da pesquisa, compactados nesse artigo,

fizeram com que chegássemos as seguintes conclusões: 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. O comportamento esperado dos alunos pelos professores já estava previsto - ser pontual, assíduo, disciplinado...(ENGUIITA, 1989). O desvio desse formato ideal era manifestado pela maioria dos professores por meio de uma análise estereotipada, tergiversada, 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.

REGISTROS OBTUSOS: REVELANDO POSSIBILIDADES AVALIATIVAS

Embora a escola seja um espaço propício para reprodução social, cultural, da violência simbólica e individual, vimos, no contraponto, acontecerem a (re-)significação de práticas pedagógicas, o que chamamos de possibilidades educativas. Intitulamos de registros obtusos⁵ as ações 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.

Vimos que os alunos produzirem possibilidades diversificadas de registrar, de documentar o conhecimento, potencializaram aprendizagens de caráter atitudinal, procedimental, conceitual, na medida em que 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

⁵ O uso das expressões – registros óbvios e obtusos – foi motivado pela leitura de uma das obras de Roland Barthes (1990). Na primeira parte desse trabalho descreve sobre a mensagem fonográfica 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)

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.

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.

Autores como Wallon e Vigotsky 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 imbuindo 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 o registro 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 indelévels.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso* : ensaios críticos. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1990.
- 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.
- DALBEN, Ângela 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.
- DEWEY, John. *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
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem - Revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clariza Prado de (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papyrus, 1991.
- 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
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEBAN, Maria Teresa et al. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Ed. 1994.
- HOFFMANN, Jussara. *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.
- 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
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento x construção*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIMA, Elvira Souza. *Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva sócio-interacionista*. SMED: BH, 2000
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar. estudos e proposições* 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LÜDKE, 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: Papyrus, 1992.
- PERRENOUD, Philippe; CARDINET; Jean, ALLAL; Linda. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.
- _____. 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., 1993.
- _____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia, Schilling. Porto Alegre. Artmed Editora, 2002, 232p
- 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.
- 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 Freira. *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.

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