

As políticas públicas de avaliação e sua repercussão nas práticas pedagógicas da Escola Plural

ANA LÚCIA AMARAL

Doutora em Educação pela Universidade de Stanford, CA, com concentração em Ciências Sociais da Educação.

Professora de Didática e pesquisadora na linha de Avaliação de Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação da FaE-UFMG
amaral@pib.com.br

Resumo

Este trabalho é o resultado de re-leitura dos 31 relatórios parciais que compõem ampla pesquisa realizada pelo GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – da Faculdade de Educação da UFMG, durante o ano de 1999 na rede municipal de Belo Horizonte, onde se desenvolve o Projeto Escola Plural. O objetivo principal da re-leitura foi identificar as repercussões das atuais políticas públicas de avaliação nas práticas pedagógicas e processos avaliativos das escolas municipais. O trabalho traz à tona o "pretendido" e o "realizado", evidenciando os desencontros das políticas entre si e os desencontros que provocaram nas práticas das escolas.

Palavras-chave: Escola Plural, políticas públicas de avaliação, práticas pedagógicas.

Resumen

Este trabajo es el resultado de la re-evaluación de los 31 relatos parciales que componen amplia investigación realizada por el GAME – Grupo de Evaluación y Medidas Educativas – de la Facultad de Educación de la UFMG, durante el 1999 en la red municipal de Belo Horizonte, donde se desarrolla el Proyecto Escola Plural. El principal objetivo del trabajo ha sido identificar los efectos de las actuales políticas públicas de evaluación en las prácticas pedagógicas y en los procesos desarrollados en las escuelas municipales. El trabajo trae a la superficie el "pretendido" y el "realizado", y pone en evidencia las discrepancias de las políticas y los desencuentros provocados por ellas en las prácticas de las escuelas.

Palabras-clave: Escola Plural, políticas públicas de evaluación, prácticas pedagógicas.

Abstract

The present work is the result of a re-evaluation of 31 partial reports which comprise a large research conducted in 1999 by GAME, the Educational Measurement and Evaluation Group of the School of Education of the Federal University of Minas Gerais (UFMG), in the District School Network of Belo Horizonte where the Projeto Escola Plural has been developed. The main purpose of this re-evaluation is to identify the effects of current public evaluation policies on pedagogical practices and evaluation processes developed in district schools. Our research brings to the surface "the intended" and "the realized", highlighting "mismatches" (discrepancies) among policies and "mismatches" they caused in school practices.

Key words: Escola Plural, evaluation public policies, pedagogical practices.

A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. Mas, se a avaliação não é tudo, também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliadores. (Philippe Meirieu, em prefácio ao livro de Charles Hadji: A Avaliação: regras do jogo).

Neste trabalho pretendeu-se discutir o controvertido tema da Avaliação tal como tem sido postulado e implementado nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, a partir da criação do Projeto Escola Plural em 1994. Baseamo-nos nos dados coletados em pesquisa desenvolvida pelo GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – durante o ano de 1999. Para tanto: (a) enfocamos os eixos básicos da Escola Plural; (b) delineamos, em grandes linhas, a pesquisa realizada; (c) descrevemos a proposta de avaliação inscrita no Projeto; (d) discutimos os problemas enfrentados por diferentes atores num palco com diferentes cenários; e, (e) finalmente, estabelecemos alguns paralelos entre a proposta pedagógica da Escola Plural e as políticas de avaliação em vigor no país, explorando encontros e desencontros.

Escola Plural: o projeto

Popkewitz (1997), em livro dedicado ao estudo de reformas educacionais, afirma que o termo *reforma* assume diferentes significados dependendo da posição que a reforma ocupa, seja ela relativa a transformações ocorridas no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação, ou até mesmo na teoria do currículo, surgida ao final do século XIX. Segundo Popkewitz, ela não possui significado essencial, nem significa necessariamente progresso, significando, sim, uma alteração das relações sociais e de poder. Ele sustenta que a reforma é melhor entendida como fonte de regulação social.

Já para Henry Levin (1993), idealizador e coordenador do Projeto "Accelerated Schools"¹, sediado na Universidade de Stanford, CA, existem dois tipos de transformação ou reforma no âmbito escolar: **(a) transformação do 1º nível** – diz respeito àquele tipo de reforma que tenta melhorar a escola como ela é e espera mudanças em termos de eficácia e eficiência; mas a organização da escola, as suposições básicas e a maneira fundamental como os profissionais e alunos agem e interagem na escola não mudam. São reformas que não conseguem ser mais que pontuais, fragmentadas, focalizando ora o curso, ora os métodos, ora a capacitação dos professores, etc.; **(b) transformação do 2º nível** – diz respeito ao tipo de reforma que altera a cultura básica da escola, redefinindo organização, responsabilidades, expectativas e objetivos da escola e os papéis de todos os envolvidos nela: alunos, corpo docente, pais e comunidade (Cuban, Larry, 1988. *A fundamental puzzle of school reform*. Phi Delta Kappan, 70 (5), 341-44). Isto implica, segundo Levin, a construção de uma nova filosofia de escola, com alterações simultâneas em todos os atores e aspectos nela envolvidos.

Pareceu-nos que o Projeto Escola Plural se constituiu uma tentativa de implantação de um modelo de escola sintonizado com as transformações de 2º nível. Senão, vejamos. O Programa Escola Plural, proposta político-pedagógica apresentada à rede municipal de Belo Horizonte em fins de 1994, para implantação em 1995, propunha o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino baseados na acumulação e transmissão de conhecimentos; eliminava os mecanismos de reprovação escolar próprios de uma concepção seletiva e excludente de avaliação; propunha uma nova relação com o conhecimento, dando ênfase a uma perspectiva globalizadora e interdisciplinar. Era uma proposta que alterava significativamente as relações interpessoais e pedagógicas, os tempos e espaços, a concepção de avaliação, o currículo, enfim, a filosofia da escola.

Em 1995 iniciou-se a implantação dos 1º e 2º ciclos; a implantação do 3º ciclo teve início em 1996. Acrescentou-se progressivamente o atendimento à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Infantil, ao Ensino Especial e, mais recentemente, a criação do Ciclo da Juventude (4º ciclo) equivalente ao Ensino Médio.

¹ O "Accelerated Schools Project" é um dos mais significativos programas educacionais desenvolvidos nos EEUU na década de noventa, objetivando a inclusão de alunos "em situação de risco", Sediado no CERAS - Center for Educational Research at Stanford - foi criado e coordenado pelo Professor Henry Levin, responsável pela cadeira de Economia da Educação na School of Education da mesma Universidade, na Califórnia.

A implantação ocorreu em meio a muita polêmica: muitas reuniões e assembleias foram realizadas em diferentes instâncias com o objetivo de estudar a proposta e vislumbrar formas de operacionalização no cotidiano escolar. As reações por parte dos envolvidos foram muito diversificadas: entusiasmo e envolvimento por parte de uns, resistência e ansiedade por parte de outros.² A comunidade de pais também se mostrou dividida, acabando por decidir por uma espera de futuros resultados.

Foi um projeto que se justificou como sendo uma síntese construída a partir de experiências inovadoras que muitas escolas da rede já vinham realizando isoladamente, visando a minimizar os problemas do fracasso escolar enfrentado pelas crianças das camadas populares, predominantes nas escolas municipais, o que significava um compromisso de intervenção nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar (Dalben et al., 2000). Centrou-se em quatro grandes núcleos considerados "vertebradores".

O primeiro núcleo se refere aos **eixos norteadores** da escola que se caracterizam por:

- uma intervenção coletiva mais radical;
- a sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- a escola como tempo de vivência cultural;
- a escola como espaço de produção coletiva;
- as virtualidades educativas da materialidade da escola;
- a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- socialização adequada a cada idade-ciclo de formação;
- nova identidade da escola e do seu profissional.

O segundo núcleo envolve a *reorganização dos tempos escolares*.

O terceiro compreende *os processos de formação plural*.

O quarto núcleo re-significa a *avaliação na Escola Plural*.

Como se pode verificar, a avaliação figura no projeto como um grande eixo vertebrador, isto é, um dos pilares fundamentais sobre os quais se assentou toda a proposta.

² Os primeiros anos de implantação são descritos com muita propriedade por Ângela Dalben em sua tese de doutorado "Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho". FaE/UFMG, 1998.

Escola Plural: a pesquisa

Criado na gestão do Prefeito Patrus Ananias e tendo como idealizadores a Secretária Municipal de Educação, Profa. Glaura Vasques de Miranda e o Secretário Adjunto Prof. Miguel Arroyo, o Projeto deveria, *by default*, ser submetido a um processo de avaliação externa ao final de quatro anos. Decorridos dois anos de implantação, houve mudança de governo e o projeto foi, então, conduzido pela Secretária Maria Céres Pimenta Spínola de Castro que, ao final do tempo estabelecido previamente, negociou com o GAME/Faculdade de Educação/UFMG a avaliação em questão.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte abrangia, em 1999, 175 escolas, 8 mil professores e 180 mil alunos, administrados em 9 Regionais. A formação de professores era, em sua maioria, de nível superior, sendo que 53% das professoras das séries iniciais possuíam licenciatura plena e 19% estavam em processo de formação (Rocha, 1993; In: Dalben et al., 2000). No 3º ciclo e Ensino Médio, grande parte dos professores vinham investindo em Cursos de Especialização e Mestrado, segundo informações da própria Secretaria de Educação. Através de parcerias com outras instituições e mormente por meio do CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – a SMED também investiu na formação de seus profissionais. A SMED possui ainda a CPPP – Coordenação de Política Pedagógica, responsável por coordenar a política pedagógica de cada nível e modalidade de ensino de modo a atender aos princípios da Escola Plural (Dalben et al., 2000).

Foi acordada a avaliação da proposta original que inicialmente se implantava no Ensino Fundamental, ou seja, nos três ciclos de formação: infância, pré-adolescência e adolescência, ficando fora da avaliação a Educação Infantil, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e o 4º ciclo ou Ensino Médio.

O trabalho realizado teve uma dupla feição: (a) avaliar o Projeto Escola Plural na dimensão de seus entendimento, implantação e implementação; (b) enriquecer, com os dados coletados, os estudos sobre reformas educacionais – o que constitui a sua feição acadêmica. Esta segunda feição exigiu, portanto, além de planejamento cuidadoso e execução adequada, o rigor de ordem científica que deve nortear os trabalhos acadêmicos de pesquisa.

Ainda que se valendo, também, da interpretação de dados quantitativos, o trabalho revestiu-se de um caráter eminentemente qualitativo, por tratar-se de diagnóstico de uma reforma em construção, onde as percepções e interpretações constituíram a fonte de dados mais

rica. O *design* previu, portanto: (a) o estudo da concepção do Projeto Escola Plural; (b) a organização de um Banco de Dados pedagógico-administrativos; (c) um estudo qualitativo desenvolvido por meio de estudos de caso múltiplos - 28; (d) três estudos de caso de natureza etnográfica.

Com base na segunda feição do trabalho – a produção de conhecimento acadêmico sobre as possibilidades e limitações da implantação de reformas educacionais em âmbito de sistema – fazemos uma re-leitura dos 31 relatórios, elaborados por 11 pesquisadores e 14 auxiliares de pesquisa, agora garimpando-os de modo a "peneirar" o explícito e o implícito que nos permitiram "ler" as implicações pedagógicas das políticas educacionais de avaliação nos processos avaliativos da Escola Plural.

Escola Plural: a avaliação

Os cânones da avaliação estabelecidos no Projeto Escola Plural, assim como o discurso sobre a avaliação prevalecente hoje nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte não diferem, em sua essência, do discurso oficial federal explicitado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo porque, os Parâmetros se constituem numa síntese, entre outras, de experiências alternativas de significação no país (MEC/SEF, 1997). Na Escola Plural, a avaliação coloca-se como pertencente a uma nova lógica: a da inclusão. Nesta perspectiva, não se propõe a classificar, excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. Deve incidir sobre aspectos globais do processo, ligando-se tanto às questões do processo ensino-aprendizagem como às referentes à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, enfim, ao seu Projeto Político-Pedagógico (Escola Plural, 1994).

Preende redimensionar a ação educativa através de um processo formativo e contínuo, do qual participam todos os agentes envolvidos, estes com maior ou menor envolvimento, dependendo do que está sendo avaliado. Supõe pelo menos três momentos: a avaliação inicial, a avaliação contínua e a avaliação final, rompendo com a lógica da avaliação somativa, onde o aluno precisa alcançar um certo número de pontos para ser promovido à série seguinte. Isto descartou a prova como único instrumento de avaliação.

Como a avaliação é parte integrante de toda a proposta, na verdade, um eixo vertebrador, vincula-se diretamente à noção de

ensino/aprendizagem em cada ciclo de formação. O Conselho de Classe ou de Série é substituído pelo Conselho de Ciclo. Para concretizar a dimensão contínua da avaliação, faz-se necessário lançar mão de novos procedimentos e instrumentos avaliativos: observação (acompanhada de cuidadoso registro em fichas especialmente construídas); entrevistas e conversas informais; testes, provas e trabalhos (individuais e em grupo), portfólios, auto-avaliação.

No Projeto inicial era prevista a retenção de alunos em casos especiais, ao final de um ciclo, quando eles não conseguissem um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriada ao ciclo de idade, dificultando sua interação em seu grupo de referência. Com a mudança de governo, muitas modificações foram introduzidas no Projeto, incluindo a eliminação de qualquer possibilidade de retenção.

Escola Plural e políticas públicas de avaliação: o idealizado e o concretizado

Dalben (2002), em trabalho apresentado no XI ENDIPE, fala-nos de dois movimentos de construção de processos de avaliação que se organizaram especialmente a partir da década de oitenta, os quais têm provocado conflitos e problemas em função de uma possível oposição. O primeiro movimento se constrói no calor das discussões em prol da democratização da escola pública: objetiva qualidade de ensino e ampliação do tempo de permanência na escola dos alunos oriundos das classes trabalhadoras, estes responsáveis, até então, por elevar substancialmente os índices de evasão e repetência, a partir de seu ingresso nos sistemas de ensino. Os estudos sociológicos sobre avaliação, nas décadas de setenta e oitenta evidenciaram um processo altamente seletivo, resultando na eliminação dos alunos das classes subalternas ao longo do percurso escolar (Bourdieu, Passeron, 1975; Soares, 1983; Freitas, 1991) e subsidiaram esse movimento que iria desencadear políticas educacionais, especialmente municipais, que hasteavam a bandeira do acesso à escola e inclusão social. A Escola Plural, entre outras, é um bom exemplo de formulação de tais políticas.

O segundo movimento, paradoxalmente, tem início a partir das mesmas discussões, mas toma rumos bem diferentes. Vai-se expressar nas políticas do governo federal, iniciadas com a LDBEN 9394/96, controversa em seu princípio básico de flexibilização: ao mesmo tempo em que advoga a liberdade de ensino e a flexibilização curricular nos

processos, vale-se da avaliação como um regulador de processos, ao transformar o Estado em avaliador de produtos, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino nacionais.

Façamos um exercício no sentido de estabelecer relações entre a avaliação que se processa na Escola Plural e os dois movimentos descritos. Começamos pelo primeiro movimento, o da inclusão. Na instância do *idealizado*, como já foi mencionado anteriormente, não existem diferenças significativas: o discurso da avaliação na Escola Plural encontra-se perfeitamente afinado com o discurso oficial. Na instância do *concretizado*, temos uma história diferente a contar.

Sabe-se que existe um *gap* entre as propostas de reformas educacionais e suas implantações e implementações. A Escola Plural não foi uma exceção, mormente por ter sido entendida como uma reforma implantada "a toque de caixa", "de cima para baixo", "com nítida coloração partidária", "deixando-nos caminhar por ensaio e erro, pois na época da implantação não tivemos respostas para nossas questões" (Síntese dos relatórios das Escolas 22, 23, 24 e 25). No que toca ao universo das escolas, desenhou-se um mapa onde podem ser identificados três tipos de escolas: (a) as que acataram oficialmente o projeto; (b) as que o acataram parcialmente; (c) as que o rejeitaram. Dentro de cada escola, mesmo entre as adeptas, também existem subconjuntos: professores e pais que aprovam o projeto; professores e pais que o rejeitam. Isto faz com que as práticas não sejam uniformes. Embora se declarando "oficialmente" *plurais*, muitas delas ainda têm como referência a série, as notas, e até mesmo a retenção. As escolas menos resistentes ao Projeto estão entre as que já desenvolviam práticas identificadas como plurais. Mesmo assim, algumas delas acham que faziam melhor antes de serem obrigadas a adotar a nova proposta.

Muitos depoimentos dos professores apontam para uma mudança de mentalidade, para uma nova cultura de avaliação:

"...na Escola Plural, a responsabilidade vem muito em cima do aluno... Eu ouço muita mentira lá fora, muito questionamento. Aqui mesmo, nenhum aluno chegou para questionar isso, a questão da retenção. E eu escuto demais isso, leio nos jornais que o aluno perdeu o interesse pela escola... Aqui na escola X os alunos continuam vindo à aula. Às vezes matam aulas, mas são coisas que antes acontecia, não aumentou com isso, e os alunos não deixaram de vir às aulas. A gente sabe que eles têm vínculo com a escola. Eu vejo gente falando que é um absurdo e eu acho que a reprovação não melhora ninguém." (Supervisora pedagógica - Relatório 29)

A grande maioria já concorda com a idéia de que reprovações sucessivas trazem malefícios, com a importância da avaliação contínua e qualitativa, mas deixam claro, quando se referem ao seu cotidiano, que a eliminação das notas trouxe um grande problema para eles, professores, para os pais, e para os próprios alunos, sobretudo no que se refere ao empenho nos estudos e à disciplina. Esta é quase uma tônica nos depoimentos.

"Essa imagem que a Prefeitura passou para os pais da não-retenção, então é isso: 'Eu não preciso fazer nada, porque eu vou passar de ano mesmo', Isso acontece principalmente no 3º ciclo, não acontece muito no 1º ciclo porque os meninos são menorzinhos. É essa a imagem que os pais têm, é essa a imagem que ficou da propaganda Plural. E a questão é os pais vão para a Regional, reclamam, a Regional dá todo apoio para eles: 'A escola não pode isso, não pode aquilo...' É a questão do Conselho Tutelar, que hoje interfere em tudo na escola. Semana passada mesmo teve um caso de suspensão de aluno aqui, veio Regional, Conselho Tutelar... (...) Quer dizer, um procedimento que sempre existiu no Regimento da escola e a Regional falou que isso não podia acontecer, que o aluno ia entrar independente do que aconteceu. Então, isso dá margem para que outros alunos vejam esse tipo de coisa acontecer e que o comportamento deteriore. Então eu acho que nesse sentido a disciplina piorou muito." (Professor 1º ciclo - manhã. Relatório 20)

"Acho que a Escola Plural está deixando um pouco a desejar. Sabe por quê? Estão perdendo o controle, você entendeu? Coisas que a gente não deve largar, a gente pode pegar o novo, mas as coisas antigas a gente não deve largar. Por exemplo, (...) os alunos não sabem os fatos. Eles não sabem, mas estão passando. Essa coisa de não ter retenção, eles estão sendo promovidos sem saberem nada de nada, não podem ficar retidos. Como você quer qualidade se não tem retenção?(...) Que profissional é este que vai sair lá na frente?" (Professora 2º ano 2º ciclo-manhã. Relatório 20)

A preocupação não se expressa apenas na fala de professores. Alunos também se mostram incomodados com a situação:

"O aluno não tomar bomba é muito difícil para eles, ter esse desenvolvimento, porque é muito complicado para eles, né? A gente passa numa matéria sem saber a matéria. Na Escola Plural é assim, a gente passa. Igualzinho em Matemática, eu não sei, mas passei. (...) A gente deveria voltar à escola normal: se o aluno estiver ruim, repete o ano, e os que estiverem bons, passam direto.(...) É até entender a Matemática. Enquanto não aprender, não passar...Matemática é muito importante!" (Aluna 2º ano 3º ciclo. Relatório Escola 20)

Na análise final dos relatórios 06, 07, 08 e 09 os pesquisadores reconhecem que, em relação à alfabetização, os problemas são enormes. Os domínios básicos de leitura, escrita e cálculo são sempre tomados como ponto de referência para as críticas à Escola Plural. Especialmente os professores dos 2º e 3º ciclos se ressentem do atraso dos alunos que "não possuem nada dos conteúdos anteriores", referindo-se, na maior parte das vezes, à alfabetização. Curiosamente, as quatro escolas em questão, como de resto toda a rede, conta com um corpo docente bem qualificado. Em algumas escolas, o acompanhamento técnico (do supervisor ou orientador) parece ser decisivo no auxílio ao professor, nos casos mais difíceis. A "autonomia" concedida a cada escola é sentida como um certo "abandono" pois, na grande maioria das vezes, foram obrigados, nos últimos anos, a decidirem tudo sozinhos. Esta é uma observação feita por diferentes professores em diferentes escolas.

A ausência de um currículo comum às turmas de mesmo ciclo deixa os professores sem parâmetros para avaliação no domínio da cognição. Na maioria das escolas, a seleção dos conteúdos fica a cargo do "trio" ou "quarteto" de professores, muito conectado ao chamado ensino "incidental", do qual se espera o cumprimento do preceito da contextualização. Muitos deles declaram que isto leva, ao final de algum tempo (ou ciclos), à identificação de lacunas imperdoáveis no conhecimento dos alunos. (Relatórios 04, 05, 30 e 31)

Embora as políticas, tanto quanto o Projeto tenham enfatizado os aspectos globais do processo avaliativo, inserindo, entre outras, as questões dos valores, da ética, etc., inúmeras escolas vêm enfrentando sérios problemas com relação a isto:

"Quando cheguei aqui, há um ano e meio atrás, vinda de outra escola, horrorizei-me com os palavrões que ouvia pelos corredores (e olhe que eram crianças pequenas...) Às vezes chegava em casa em prantos e meu marido, que é dentista, tinha de me consolar e explicar-me o significado de muitos daqueles palavrões... Recentemente, dado que eu não fazia mais queixas, perguntou-me: 'Como é, M..., vocês conseguiram acabar com o problema dos palavrões?' 'Não', respondi, 'acabei me acostumando: hoje já nem ligo mais...' 'Puxa, M..., você se deu conta de que dessa forma foram eles que imprimiram à escola os valores deles e não vice-versa?' 'Fiquei muito envergonhada, porque, afinal de contas eu é que sou a educadora e não tinha me dado conta do quanto estávamos falhando'..." (Supervisora 1º ciclo - Relatório 05)

O segundo movimento identificado por Dalben (2002), que também se apóia na busca da qualidade e da democratização da escola, mas que, trilhando outras veredas, desagouou nas políticas nacionais de avaliação

externa, não encontra eco na proposta de avaliação da Escola Plural. Toda a proposta plural se volta substancialmente para um ensino contextualizado, para uma completa autonomia da escola no que se refere a currículo e metodologia, embora explicita os valores das pedagogias ditas ativas e, mesmo, construtivistas, com ênfase na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos.

Ao abrir mão de parâmetros curriculares ou mesmo de um conjunto de competências que se coloquem como um norte para os professores, o Projeto se fecha em si mesmo, tornando inadequada qualquer tentativa de avaliação externa para efeitos comparativos. Portanto, o idealizado, aqui, difere, em sua essência, das propostas nacionais.

Se levarmos em conta, entretanto, o realizado, veremos que aqui também temos uma outra história a contar. Um contingente significativo de professores entende que o estudo dos conteúdos em profundidade é da maior importância para esses alunos. Acham que negar-lhes o acesso aos bens científicos e culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade é, conscientemente, discriminar esses alunos que só têm a escola como fonte de aquisição dos mesmos.

"Aqui nós nos recusamos a seguir à risca as instruções da SMED. Recusamos a engrossar o caldo do que lá fora chamam de 'Escola Burrel'. Porque você sabe, né, a gente quer que os alunos saiam daqui sabendo tudo o que os outros aprendem nas outras escolas. Não queremos que façam feio. Sabemos que por aí tem alunos chegando ao terceiro ciclo sem saber ler!... Nós temos boas professoras, temos alunos interessados e não vamos negar a eles aquilo de bom que podemos dar a todos." (Diretora de Escola - Relatório 31)

Às vezes, a preocupação se manifesta com o juízo que possa ser feito por outras instâncias de avaliação, tais como diferentes escolas. Assim se exprime uma professora do 3º ciclo que trabalha, em outro turno, em renomada escola estadual:

"Hoje mesmo eu estava na Escola Y e os professores estavam reclamando dos alunos da EP, que os alunos só sabem falar, reivindicar, mas na hora de escrever, eles não sabem. Então, se por um lado avançou, ainda falta atender o outro lado. A gente quer que os alunos desenvolvam todas as habilidades ao mesmo tempo." (Relatório 29)

Sem se referirem exatamente à avaliação externa, muitos professores e pais acham-se preocupados especialmente com o mercado de trabalho.

"Lá fora, no mercado, os alunos vão ser selecionados: lá entram os melhores, não é verdade? Tudo bem que queremos formar cidadãos, mas eles vêm para a escola com

a expectativa de melhorar de vida, de conseguirem um bom emprego. Tem muito professor que vive fazendo a apologia da EP, mas os filhos deles, eles colocam é no Loyola, no Pitágoras, porque sabem que no mercado de trabalho a competição é feroz... Isso não é uma sacanagem com nossos alunos? Afinal, eles vêm para cá para aprender e não, para brincar... Muitos têm capacidade para chegar até à Universidade. Por que negar-lhes os meios?" (Professor do 3º ciclo - Relatório 30)

A "imagem fora de foco"

Como se pôde depreender dos relatos, há uma incongruência entre o idealizado e o realizado nos dois movimentos de construção de processos de avaliação. Mas há que se fazer uma análise mais fina dessa incongruência, desse desencontro.

Em primeiro lugar, os dois movimentos identificados por Dalben (2002) se delineiam em dois fóruns diferentes: um deles, solidificado pela LDBEN 9394/96 e que legitima o Estado como avaliador, monitor, credenciador e estabelecedor de padrões para os sistemas de ensino; o segundo, que se constrói nas bases educacionais, mormente no âmbito municipal, objetivando uma escola democrática, inclusiva. Aí se registra a primeira incongruência: entre as políticas federais e as municipais.

Entretanto, em outro momento, o próprio Governo Federal incorpora as propostas alternativas e divulga, em seu Parâmetros Curriculares Nacionais (1967), todos os princípios pedagógicos que norteiam propostas como, entre outras, a da Escola Plural. Ali se colocam as idéias de ensino e avaliação contextualizados, mormente de uma avaliação qualitativa, processual, antes que quantitativa e focada no produto. Identifica-se aí nova incongruência, desta vez no âmbito das próprias políticas governamentais.

De volta ao universo da Escola Plural, deparamo-nos com o desacordo entre o idealizado e o realizado. Curiosamente, os desencontros têm mão dupla: enquanto no que se refere aos Parâmetros há uma coincidência no idealizado e um desencontro no realizado, no que se refere à avaliação externa há um desacordo no idealizado, mas uma consonância no realizado.

Do estudo feito, fica-nos a impressão, nos dizeres de Henriques (2000), de uma *imagem fora de foco*. A percepção do Projeto ainda é bastante confusa, dado que há sentimentos ambíguos manifestos em todos os segmentos que com ele lidam. Ao mesmo tempo que nos defrontamos com imagens tais como "uma escola que forma analfabetos", "que premia a

vagabundagem", "que desestimula os alunos", encontramos depoimentos como os dados a Souza (2000), e registrados em sua tese de mestrado:

"Não. De jeito nenhum! Eu acho que os professores tiveram muito menos resistência do que eu imaginava que poderiam ter. Tendo em vista o tamanho da Rede, a dispersão dessa Rede, uma proposta com essa amplitude, eu acho que os professores não foram o menor obstáculo. Eu sou completamente otimista..."

Acreditamos ser lícito aventar a hipótese de que muito das dificuldades encontradas na implementação do Projeto vem de uma incapacidade de concretizar o idealizado: uma incapacidade de operacionalizar uma pedagogia inclusiva – que se manifesta no campo das idéias – transformando-a em práticas escolares de ensino e avaliação que realmente pavimentem uma educação de qualidade, democrática, promotora de inclusão social. E não nos esqueçamos de que esta é uma rede de professores qualificados!

Acreditamos ser mais lícito ainda, aventar a hipótese de que os desencontros e incertezas por que passa a Escola Plural não são um mal estar que a acomete isoladamente, mas nada mais são que a sua inserção num contexto de desencontros e incertezas vividos pela educação brasileira, e que se manifestam tanto em suas políticas, quanto em suas práticas.

Referências bibliográficas

AMARAL, A. L. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTRO, Elza Vidal. Relatório de Estudo de Caso da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

CASTRO, Ma. Aparecida O. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

CORREA, Ma. Laetitia. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

COSTA, Alda Cristina V. B. R. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. *Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural*. GAME/FaE/UFMG, 2000.

DALBEN, Ângela I. L. de F. Relatório de Estudo de Caso da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

DALBEN, Ângela I. L. de F. *Das avaliações exigidas às avaliações necessárias*. Trabalho apresentado ao XI Endipe, maio/2002

FREITAS, Luiz Carlos. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e Sociedade*. Ano XII, ago. 1991. pp. 265- 285.

HADJI, Charles. *Avaliação: Regras do Jogo; das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Ed., 1994.

HENRIQUES, Márcio S. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

JOÃO, Ma. Helena S. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva.

LEVIN, Henry; HOPFENBERG, Wendy. *The Accelerated Schools; Resource Guide*. New York: Maxwell Macmillan, 1993.

MARTINS, Pura Lúcia O. Relatório de Estudo de Caso da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

MAZZILLI, Ma. Aparecida. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução*. Brasília, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica. Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, Sylvia G. Relatórios específicos de pesquisa da Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural. 2000.

SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

SOUZA, Marcelo Gustavo de. *Educação e diversidade cultural: uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado sob a orientação da prof^a Vera Maria Candau. Departamento de Educação. PUC-RJ. 2000.