

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PLURAL: O QUE OCORRE NA PRÁTICA?

José Luiz Saldanha da Fonseca<sup>1</sup>  
Sérgio Luiz Talim<sup>2</sup>

### Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados preliminares de nosso trabalho de pesquisa: “Avaliação da Aprendizagem na Escola Plural: o que ocorre na prática?”, em que buscamos respostas para a questão: “Quais são as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) de professores de ciências de 2 escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte que implantaram ou estão implantando a proposta pedagógica Escola Plural e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem proposta neste projeto e quais são as práticas de avaliação desses professores?” O trabalho está sendo feito mediante observação participante, entrevistas, grupos focais, questionários e análise de documentos. Como resultado desse trabalho esperamos encontrar “pistas” que nos ajudem a entender a razão da resistência que a implementação desse projeto tem encontrado já que a avaliação da aprendizagem constitui uma parte importante dessa dificuldade.

### INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se no trabalho de pesquisa que teve sua origem em nossa preocupação com as dificuldades em relação à implementação do projeto pedagógico “Escola Plural” pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Como uma proposta curricular, com tão forte apelo social, pode enfrentar tanta polêmica? E o tópico *avaliação* foi escolhido para a pesquisa, por constituir, como mostraremos, uma das dificuldades na implementação da proposta.

Quando analisamos os projetos político-pedagógicos das escolas, percebemos em todos eles uma grande preocupação em buscar reduzir os “problemas” maiores da escola: a evasão e a repetência. A Lei n.º 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases), ainda em vigor na época da implantação da Escola Plural, estreitava de certa forma o sistema escolar já que, ao propor currículos orientados basicamente para o domínio de habilidades e saberes, para a inserção no mercado de trabalho, marginalizava outras dimensões da formação humana. Nos últimos anos, no entanto, as propostas querem avançar e buscam escolas que se preocupem mais com o lado social; o próprio documento introdutório dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) – que propõe uma base nacional comum para os sistemas de ensino e serve de referência na definição de propostas curriculares – estabelece, como condição para qualidade em educação, a formação do cidadão.

Nessa nova realidade, os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços se submetem a um objetivo central mais “plural”: a formação e a vivência sociocultural de cada ciclo de formação dos educandos. A lógica da aprendizagem de competências e habilidades não é esquecida, mas sim condicionada a outra mais global e determinante: a lógica de formação de identidades equilibradas, de cultura e de socialização apropriadas a cada idade ou a cada ciclo de formação. Busca-se uma redefinição do que deve ser precedente nos aspectos

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutor, professor do Colégio Técnico e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

aprovável-reprovável, fracasso-sucesso, e orienta-se para a lógica do direito à educação e à cultura básicas, hoje condições de cidadania.

### 1.1. Escola Plural

Lançada no final de 1994, na administração do prefeito Patrus Ananias, a Escola Plural constitui um marco na história da educação em nosso Estado. Construída a partir das ricas e variadas experiências e do material existente nas várias escolas da rede municipal (total de 175 escolas, com cerca de 8 mil professores e 180 mil alunos), a própria pluralidade das propostas deu nome ao projeto: Escola Plural. Nesse projeto, duas inovações chamaram logo a atenção: a divisão das turmas em ciclos de formação e uma nova lógica no sistema de avaliação. Entendendo a educação como um direito, a nova proposta não admite a avaliação como agente de classificação, discriminação e, muito menos, de *exclusão*. Na perspectiva da Escola Plural, pretende-se que a avaliação incida sobre aspectos globais do processo de formação, tratando, assim, questões ligadas ao binômio ensino-aprendizagem, à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar e à função socializadora e cultural, com a formação das identidades, dos valores, da ética.

A nova proposta curricular (Projeto Político Pedagógico – Caderno 0) baseia-se em quatro grandes núcleos: 1) os eixos norteadores, 2) a reorganização dos tempos escolares, 3) os processos de formação plural e 4) a avaliação. Na perspectiva da garantia do direito à educação, o tempo de permanência do aluno no ensino fundamental foi ampliado de 8 para 9 anos, com a constituição de três ciclos de formação: 1.º ciclo (infância), dos 6 aos 8 anos; 2.º ciclo (pré adolescência), dos 9 aos 11 anos e 3.º ciclo (adolescência), dos 12 aos 14 anos. O programa foi proposto ao conjunto das escolas municipais com o objetivo de implantar o 1.º e o 2.º ciclos já no ano seguinte (1995), ficando o 3.º ciclo para ser implantado em 1996.

### 1.2. Dificuldade de implementação

A implementação da nova proposta tem sido lenta e fruto de muita polêmica: desde o seu começo, ao entusiasmo de alguns se contrapõe a desconfiança, a insegurança e mesmo a resistência de boa parte da comunidade, preocupada com a mudança. É daí que surge a idéia de fazer a pesquisa: por que uma proposta tão ousada não ser adotada por todos? Por que tanta resistência, principalmente por parte dos professores?

De acordo com ampla pesquisa (DALBEN et al. 2000) a questão da avaliação é, talvez, o maior obstáculo à implementação do projeto. Se bem aceita nos aspectos diagnóstico, contínuo e coletivo, a troca do enfoque quantitativo pelo qualitativo deixou muitos professores receosos de perder o controle sobre os processos de aprendizagem, certamente por não compreenderem bem o novo sentido da avaliação escolar, problema que se acentua principalmente no terceiro ciclo. A própria autora, em outro trabalho relata: “... o fato de a Escola Plural acabar com as notas escolares significou para a comunidade em geral estar desprezando, também, o conteúdo escolar, assim como abolir o processo de reprovação significou abolir a possibilidade de aprender.” (DALBEN,1998:195)<sup>3</sup>. Sabe-se, também, das dificuldades que os processos de mudança, principalmente os mais radicais, enfrentam por causa das tendências conservadoras das pessoas envolvidas: “a tradição, força que nos precede e induz à repetição de ações cotidianas, é consequência direta dos problemas que ela resolve, ou do comodismo diante do que não se quer resolver, ou diante das incertezas quanto aos resultados positivos das mudanças”. (DALBEN, 1998: 248). Essa informação confirma

<sup>3</sup> As referências neste texto serão dadas na forma (sobrenome do autor, ano da publicação: página)

que, de fato, um dos *pontos básicos* de dificuldade da nova proposta está na *avaliação*, daí a razão por que consideramos conveniente situar nossa pesquisa nesse núcleo da proposta.

## 2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Em sua concepção de avaliação o projeto pedagógico Escola Plural propõe que a avaliação deva ser **contínua**, enquanto permanente no processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo-se por meio de avanços, dificuldades e possibilidades; **dinâmica**, na utilização de diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados em que inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais, e **investigativa** já que visa levantar e mapear dados para a compreensão dos processos de aprendizagem do aluno, oferecendo subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que vêm realizando.

Além disso, ao aluno deve ser dada a oportunidade e o incentivo de se auto-avaliar, buscando levantar não só o caminho percorrido para chegar às suas respostas e aos seus resultados, como também as evidências do que conseguiu aprender para, a partir delas, reconhecer as superações que precisam ser conquistadas.

Ao entender a educação como um direito, no projeto da Escola Plural a avaliação não é entendida como forma de classificar, excluir, aprovar ou sentenciar. Na nova proposta, a avaliação tem que incidir sobre os aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo de aprendizagem como as que se referem 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 cultura, da ética.

Essa proposta de avaliação tem provocado, como já mencionamos, muitas resistências principalmente por parte dos professores. Essas resistências, acreditamos, podem ter sua origem no não entendimento da proposta da Escola Plural por parte dos professores, alunos, pais e comunidade em geral ou mesmo nas dificuldades encontradas pelos professores nas tentativas de implementação, em geral bastante acentuadas, principalmente nas primeiras turmas. Acreditamos que, pesquisando as concepções, ou seja, as opiniões e crenças, a compreensão e o entendimento, as atitudes e práticas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, encontraremos sinais para entender melhor as razões para essas resistências.

A questão central para a qual buscamos respostas, que é o objeto do trabalho, é:

**“Quais são as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) de professores de ciências do 3.º ciclo de formação de 2 escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte que implantaram ou estão implantando a proposta pedagógica Escola Plural e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem proposta neste projeto e quais são as práticas de avaliação desses professores?”**

Essa questão mais geral pode ser desdobrada nas seguintes questões mais específicas, os “subproblemas” da pesquisa:

- 1) Quais são as concepções dos professores de ciências sobre as funções da avaliação e sobre o que é avaliação e qual o grau de conhecimento e entendimento desses professores sobre a proposta de avaliação da Escola Plural?
- 2) Qual é, na visão dos professores de ciências e de seus alunos, a possibilidade de realizar a avaliação proposta no contexto escolar e quais as dificuldades encontradas?

- 3) Como a avaliação vem se realizando na prática, isto é, o que os professores realmente fazem quando avaliam seus alunos e o quanto essas práticas estão de acordo com a proposta de avaliação do projeto?
- 4) Como os professores utilizam os resultados da avaliação?
- 5) Quais são as concepções, isto é, crenças, opiniões, atitudes, compreensão dos alunos sobre as funções da avaliação que fazem e seus efeitos na aprendizagem?

Ao responder a essas questões, pretendemos tentar validar as seguintes hipóteses sobre as origens das dificuldades de implementação do projeto Escola Plural:

- 1) A implementação da proposta pode ser dificultada por uma falta de entendimento ou por uma atitude negativa por parte dos professores e alunos que são os verdadeiros executores da proposta.
- 2) As razões para a dificuldade de implementação podem ser de natureza técnica: falta de equipamento, condições mínimas de funcionamento da escola.

Ao fixar o universo da pesquisa em duas escolas, acreditamos estar compatibilizando a viabilidade do trabalho de pesquisa com o mínimo de informação: um número maior de escolas poderia torná-la muito demorada. A escolha do 3.º ciclo deve-se, como será mostrado, ao fato de ser esse o ciclo de maior dificuldade de implementação da proposta, em que é maior o nível de resistência. Quanto à definição por professores de ciências, justificamos a escolha por ser a área em que atuamos e, portanto, na qual temos maior intimidade, não só com as metodologias de ensino como também com as formas de avaliação da aprendizagem.

Dadas as limitações de tempo e de recursos de que dispomos não é nossa intenção, nesse trabalho, estabelecer “juízo de valor” sobre a proposta pedagógica da Escola Plural, até pela própria polêmica que sua implementação provocou, não só no meio acadêmico, como na comunidade em geral. O que pretendemos, reiteramos aqui, é buscar nas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, e em sua prática, “pistas” para tentar entender a polêmica.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Não vamos neste artigo discutir metodologias de ensino tampouco processos de aprendizagem. Consideramos, porém, que não se pode deslocar da escola a centralidade da relação ensino-aprendizagem, assim como a importância do ato de avaliar, que é a preocupação maior do nosso trabalho. Buscamos, portanto, baseados em alguns autores consagrados, explicitar o que entendemos por aprendizagem, por ensino e, principalmente, por avaliação da aprendizagem.

Sabe-se que são pouco conhecidos, ainda, os processos pelos quais as pessoas aprendem: acreditamos, porém, que uma boa analogia para a compreensão desses processos, principalmente no caso da aprendizagem de ciências, é a comparação entre os desempenhos de “especialistas” (os que de fato aprenderam) e os “novatos” (os que estão aprendendo) feita por BRANSFORD et al. (1999). Para uma compreensão melhor do conceito de ensino propomos o “caminho didático”, de MEIRIEU (1998) e para a avaliação da aprendizagem, as idéias de PERRENOUD (1999), que, numa concepção mais sociológica, quer a avaliação como um instrumento regulador da aprendizagem, em vez de instrumento de definição de excelência e LUCKESI (1997) para quem a avaliação é entendida como julgamento de valor sobre uma manifestação relevante da realidade tendo em vista uma tomada de decisão.

### 3.1. Avaliação na Escola Plural

Segundo a pesquisa citada (DALBEN et al. 2000), um dos aspectos de maior conflito introduzido na proposta Escola Plural foi a nova concepção de avaliação, o que para a autora não constituiu surpresa já que alterar os processos de avaliação significa alterar os pilares pelos quais se pensa a própria escola, impactada pelos diferentes sujeitos que a vivem – professores, alunos, famílias – todos eles sujeitos avaliadores que, a partir de suas trajetórias de vida, atribuem sua própria interpretação sobre a realidade da escola. Talvez por que a nova concepção de avaliação escolar, considerada sua maior conquista, é também seu ponto de maior polêmica: os mesmos professores que reclamam da perda do instrumento de autoridade sobre os alunos, com a retirada da avaliação preponderantemente quantitativa, reconhecem as vantagens de uma avaliação qualitativa e integral para a legitimação de uma nova política educacional. Talvez a questão resida então no fato de a concepção de avaliação da Escola Plural estar necessariamente vinculada ao conjunto de seus princípios pedagógicos. Se existem dúvidas e equívocos os mais diversos sobre a nova proposta como um todo, como não esperar que eles aparecessem, também, no que se refere à avaliação.

Outro registro da pesquisa é o de que a implementação da proposta encontrou muito mais aceitação entre os professores do 1.º e 2.º ciclos que, em sua grande maioria, perceberam as vantagens de um sistema de avaliação contínuo e formativo, funcionando como diagnóstico para o professor e o aluno, orientando as práticas e promovendo um incremento no ensino e na aprendizagem. No 3.º ciclo, talvez pelo enfoque epistemológico, com um ensino centrado em conteúdos mais específicos, o que traz dificuldades maiores para a avaliação, fica difícil a definição de novos parâmetros de observação. De qualquer forma, também no 3.º ciclo, muitos professores consideram que o sistema de avaliação tornou-se muito mais abrangente e que a avaliação diagnóstica, valorizada pela Escola Plural, buscando trabalhar os erros dos alunos, é muito positiva.

Citem-se, ainda, como dificuldades encontradas pelos professores: a inexistência de um currículo definido (com o desconhecimento do que deve ser avaliado); a substituição das notas, com a busca de um enfoque mais qualitativo e a polêmica causada pela decisão de não “reprovar” o aluno. Se a nova proposta, como já foi dito, é bem recebida em grande parte de sua concepção como avaliação contínua, diagnóstica, coletiva, qualitativa, a decisão de não reter o aluno encontra muita resistência, que em geral se apoia na dúvida do que fazer com o aluno que, apesar dos maus resultados, tem o direito de continuar em frente, o que é ainda mais questionado quando se trata do final de um ciclo. Outra questão é a perspectiva de “aprovação” do aluno sem qualquer forma de envolvimento nas atividades e mesmo sem a frequência regular às aulas (Como lidar com alunos infrequentes, que quase nunca vêm à escola, que só comparecem em eventos especiais?).

## 4. METODOLOGIA

Como campo para a pesquisa, definimos – a partir de contatos com as instâncias administrativas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, CAPE e CPP<sup>4</sup> – duas escolas: a Escola Municipal Paulo Mendes Campos (que chamaremos escola 1) e a Escola Municipal Aurélio Pires (que chamaremos escola 2), que possuem o terceiro ciclo de formação, onde acompanhamos o trabalho docente de professores de ciências (dois em cada escola), durante um período de três meses. Na definição do “terreno” para a pesquisa, buscamos escolas onde a implementação da proposta estivesse adiantada, já que nesse caso esperávamos encontrar

---

<sup>4</sup> O CAPE (Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação) e a CPP (Coordenação de Política Pedagógica) são órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

professores mais envolvidos com a mudança. A definição por professores de ciências e do terceiro ciclo, como já dito, deve-se a razões práticas: nossa intimidade com a área e o fato de ser o ciclo de maior dificuldade de implementação da proposta.

Na condução da pesquisa a principal estratégia desenvolvida foi a observação participante já que, nessa técnica, a coleta de dados fica facilitada por ser feita na interação social real e não em situações artificialmente construídas. Na condição de participante, pudemos desempenhar um papel particular na cultura estudada, principalmente pelo fato de sermos da “área”. Segundo MAZZOTTI (2001), a observação participante é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores qualitativos, e sua importância é atribuída à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica. Mas a observação participante é apenas uma das abordagens que se usam nas pesquisas de terreno e deve ser complementada por outros métodos. Em nossa pesquisa, utilizamos, ainda, questionário para os alunos, entrevistas com professores, grupos focais de alunos e análise de documentos.

O questionário com 74 itens, contemplando dados socioeconômicos do aluno e dados sobre a relação do aluno com a escola e a avaliação da aprendizagem, foi construído a partir de "brainstorm" com três turmas (uma de cada etapa do ciclo) da primeira escola pesquisada e pré-testado em uma das turmas, sendo aplicado a todas as turmas observadas (num total de 359 alunos, 207 da primeira escola e 152 da segunda). O objetivo do questionário era levantar as opiniões dos alunos, sua visão sobre a escola e os professores, já que são eles os principais interessados no processo escolar e um “termômetro” da prática do professor. As respostas dos alunos constituem um banco de dados para cuja elaboração usamos o SPSS<sup>5</sup> (Statistical Package for Social Sciences), o que vem facilitando consideravelmente nossa análise.

As entrevistas (quatro), semi-estruturadas em um roteiro, foram feitas com os professores envolvidos na pesquisa, dois de cada escola como já foi dito e registradas em fitas e com transcrições para análise posterior. O objetivo das entrevistas era conhecer as opiniões dos professores sobre o projeto Escola Plural, suas concepções sobre avaliação e as dificuldades na implementação do projeto, opiniões muitas vezes não explicitadas em suas atitudes, e compará-las com as informações (fatuais) obtidas através da observação participante e da análise de documentos.

Os grupos focais (dois), também semi-estruturados foram feitos com alunos voluntários (um de cada turma) num total de sete alunos em uma escola e seis na outra. A exemplo das entrevistas, os grupos focais foram gravados, com transcrições para análise.

Finalmente, para a análise de material, utilizaremos os documentos escritos: provas, roteiros de atividades, fichas de acompanhamento, instrumentos que fazem parte do sistema de avaliação, recolhidos durante a observação e que deverão constituir outros indicadores para a pesquisa.

Independentemente das regras estabelecidas para cada procedimento, procuramos ter claro que a coleta de dados deve obedecer a critérios de *validade* e de *fidedignidade*. A validade consiste em uma série de evidências que permitem determinar até que ponto um instrumento mede aquilo a que realmente se propõe medir; a fidedignidade tem a ver com o rigor no emprego do processo, testa a exatidão do instrumento utilizado, e sua invariância.

---

<sup>5</sup> Pacote estatístico para banco de dados. Em nosso estudo, usamos a versão 10.

## 5. PRIMEIROS RESULTADOS

Estamos ainda no início da análise dos dados e apenas no banco de dados do questionário estamos adiantados; mas a análise preliminar dos dados da escola 2 vem corroborar alguns fatos já detectados na coleta de dados da escola 1. Outro destaque, na análise dos dados do questionário, é que todos os indicadores de nível socioeconômico e cultural confirmam o que já fora constatado na observação participante: as escolas apresentam diferença no nível socioeconômico e cultural; com elevados valores para o  $\chi^2$  (chi quadrado)<sup>6</sup> o nível da escola 1 é **maior** do que o da escola 2: uma indicação da validade do instrumento.

Com relação à avaliação da aprendizagem, parece claro, para alunos e professores, não apenas a sua importância mas o alto grau em que todos a concebem. Nos itens do questionário que cobram a opinião dos alunos sobre a importância da avaliação da aprendizagem, o quadro abaixo mostra, em percentuais de respostas válidas, para o universo pesquisado, essa importância. É importante registrar aqui que as proporções de respostas para estes itens, quando se comparam as duas escolas, apresentam valores muito baixos para o  $\chi^2$ , o que favorece a hipótese nula de que as proporções das respostas dos dois grupos são iguais.

**Nas questões seguintes, assinale, para cada item: CT (concordo totalmente), CP (concordo em parte) ou NC (não concordo).**

**Qual é, na sua opinião, a importância da avaliação da aprendizagem na escola?**

	CT	CP	NC
37) Verifica o conhecimento do aluno.	73	26	1
38) Avalia o que o aluno sabe e o que não sabe.	70	29	1
39) Mede a capacidade para ir em frente.	66	26	8
40) Mostra onde o aluno aprendeu mais e menos.	60	34	6
41) Serve para corrigir os erros.	65	32	3
42) Indica onde o aluno precisa melhorar.	85	12	3

Outro fato que aparece em destaque é a importância, na avaliação da aprendizagem, do uso de provas e testes: tanto alunos como professores não só acham que são instrumentos válidos; para a grande maioria dos alunos, provas e testes são os instrumentos mais importantes e isso fica claro quando se verifica que mais de 80% dos alunos **concordam totalmente** com o seu uso e menos de 1% (apenas 2 em 359 alunos, com se vê no quadro abaixo) declaram **não concordar** com a sua utilização.

**São recursos importantes na avaliação da aprendizagem dos alunos (percentuais de resposta)**

	CT	CP	NC
43) Provas e testes.	81,2	18,2	0,6

No caso dos professores, acho importante destacar o comentário, na entrevista, de uma professora da escola 1, referindo-se ao uso de provas

Prof. 2: *...eu voltei com a avaliação de uns tempos para cá na escola plural, que eu não avaliava ...*

Da análise feita até agora, podemos destacar mais dois fatos, já anotados na pesquisa citada (DALBEN, 2000): a preferência pelo uso da nota, em vez do conceito, e a resistência forte contra a “não retenção”.

<sup>6</sup> Teste de independência para determinar associação de variáveis.

A preferência pelo uso da nota aparece mais forte na opinião dos alunos, representando também a opinião dos professores cujas entrevistas já foram gravadas. No caso dos alunos, o banco de dados mostra claramente (quadro abaixo, percentuais) que eles tendem a responder favoravelmente aos itens que enaltecem o uso de nota; essa tendência não aparece nos itens mais “neutros” e no caso do item colocado com a intenção de condenar o uso de notas (item 56) verifica-se que a tendência se inverte completamente.

#### O que você acha do uso de notas nas avaliações?

	CT	CP	NC
49) É uma boa forma de testar os conhecimentos.	76	18	6
50) É bom para o aluno se auto-avaliar.	80	17	3
51) Estimula o aluno a estudar.	70	27	3
52) Verifica o que o aluno aprendeu.	73	24	3
53) Serve para classificar os alunos.	44	40	16
54) O resultado ruim pode humilhar o aluno.	35	25	40
55) A nota baixa pode desanimar o aluno.	34	36	30
56) Pode discriminar as pessoas.	14	21	65

A mesma professora já citada (Escola 1), concorda com isso, ao responder que Prof. 2: “... o referencial nota ainda é importante... falar que é nota é mais que um conceito...”

A questão da “não retenção” é considerada problemática para todo o grupo pesquisado. Para os professores, para quem o número de alunos que seriam retidos é pequeno (os números parecem convergir para algo próximo de 10% de cada turma), parece haver consenso de que deve haver retenção, sim, com o estudo de cada caso (Conselho de Classe) e em comum acordo com a família. Para os alunos, a questão tem importância ainda maior; é grande a coincidência de opiniões em torno da idéia de “justiça”: muitos afirmaram achar um absurdo **alguém que não estudou, não dedicou, não fez nada, ser aprovado ao final do ano**. Os depoimentos abaixo, do grupo focal da primeira escola, evidenciam o fato:

Aluno 3: “...eu não acho correto o aluno vagabundar o ano inteiro e chega no final do ano e passar...”

Aluno 1: “...eu não sou contra a Escola Plural, eu sou contra a não retenção...”

Finalmente, destacamos que, além da convergência nas proporções de respostas quando se comparam as duas escolas, verifica-se também convergência quando se separa o grupo por sexo ou por etapa do ciclo.

## 6. CONCLUSÃO

Estamos ainda no início da análise dos dados mas algumas constatações já se podem fazer: as opiniões dos alunos sobre avaliação da aprendizagem não variam significativamente quando se muda de uma escola para outra (apesar dos níveis socioeconômicos diferentes), de um sexo para outro, de uma etapa do ciclo para outra. E três fatos parecem cada vez mais caracterizados: primeiro, a importância atribuída pela maioria dos sujeitos da pesquisa ao uso de provas e testes como instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos; segundo, que esses sujeitos acreditam que o uso da nota, mais que o conceito, deve ser incentivado: parece que a interpretação da nota é mais fácil e por último, a resistência quase unânime à questão da não retenção.



Também no caso dos professores, parece haver uma certa convergência no que diz respeito à concepção de avaliação: se a lógica da excelência, como quer PERRENOUD (1999) já mudou claramente para a busca da regulação da aprendizagem (o que é coerente com a proposta da Escola Plural), a questão da não retenção definitivamente não está resolvida.

Esperamos que a análise final dos dados da pesquisa nos traga mais informações, que nos aproximem de uma resposta satisfatória para o nosso problema ou, até mesmo provoque o surgimento de novas perguntas, o que mostraria, apenas e mais uma vez, o caráter cíclico da pesquisa acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação: *Cadernos da Escola Plural (diversos)*.

BRANSDFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. *How people learn: brain, mind, experience and school*. [http://books.nap.edu/html/howpeople1/\(1999\)](http://books.nap.edu/html/howpeople1/(1999)).

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório. Brasília: 1998.

DALBEN, Angela I. L. de F. (coord.). *Avaliação da implementação do projeto pedagógico Escola Plural*. GAME/FAE/UFMG, 2000.

DALBEN, Angela I. L. de F. *Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998. (Tese de Doutorado).

LUCKESI, Cypriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAZZOTTI, Alda J.A; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira (Thomson Learning), 2001.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender...sim, mas como?* 7.ed. Porto Alegre: Editora Artmed,1998. (Tradução de: Vanise Pereira Dresch).

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos).