



# A AVANÇADA APRENDIZAGEM EIXO NUCLEAR FORMAÇÃO PRÁTICA EMANCIPAÇÃO experiência e

## Introdução

O diálogo que me propus a fazer no Colóquio em Educação, que focaliza Currículo e Formação de Professores, tem haver com a minha trajetória de vida acadêmica e profissional. Optei por dialogar e relatar parte desta trajetória, justamente porque ela está relacionada com o meu processo de formação que, neste percurso, me permitiu, junto a uma comunidade escolar, refletir, intervir e propor, naquele coletivo, a construção de práticas educativas de emancipação na sistematização do seu Projeto Político Pedagógico.

A ênfase, portanto, no estabelecimento deste diálogo se dará a partir dos saberes desta experiência, desta prática, que, subentende-se, foram sendo construídos e adquiridos por mim e pelos sujeitos que estavam envolvidos neste processo. A prática foi o ponto de partida para a apreensão da teoria e da intervenção na experiência vivida neste currículo em ação, permitindo, assim, um novo olhar para o currículo da escola.

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Currículo pela PUC-SP. Professora do Curso de Pedagogia da Unifebe e UNIVALI.  
E-mail: proeng@unifebe.edu.br

Nesta perspectiva, gostaria de abrir parênteses para dizer que nós, professores, ao longo do nosso processo histórico de formação, tivemos muito pouco contato com os saberes de nossa experiência e de nossa prática. Esta é, sem dúvida, uma das limitações presentes em nossa formação, e que nos impede, em diversos momentos de nossa prática docente, de compreender como se processa a relação entre a teoria e a prática.

Para contextualizar esta afirmação, vimos muitos cursos de formação inicial ainda trabalhar nesta perspectiva, sendo que, primeiramente, apresentam os conhecimentos teóricos, nos quais trabalham a historicidade de sua constituição, e somente no final do curso é reservado um espaço para se conhecer a realidade, analisar e refletir sobre ela, exercitando assim, de modo limitado, este ato tão importante que é a reflexão sobre a prática.

Este desenho curricular, que culturalmente reforçou em nossa formação a separação entre a teoria e a prática, dificultou a compreensão, por exemplo, de como é que os saberes e os fazeres de nossa prática educativa vão sendo construídos e, se não percebidos no processo educativo, como vão sendo desqualificados.

Neste sentido, por mais que as teorizações que vimos fazendo nos auxiliam a compreender melhor todo este processo de nossa formação, penso que há necessidade de intensificarmos cada vez mais o diálogo sobre os saberes de nossas experiências e de nossas práticas, buscando além dos saberes científicos, os que estamos construindo no coletivo de nossas escolas, de nossas universidades e que se apresentam como outras alternativas pedagógicas que põe em questão a lógica oficial das políticas curriculares de formação.

Portanto, é sobre os saberes de minha prática que gostaria de falar. O que me levou, enquanto professora do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, na condição de pedagoga e docente na universidade e, atualmente, pesquisadora no doutorado, a romper com este paradigma positivista, no sentido de questionar e denunciar esta concepção de formação que não atende mais nossos anseios, desejos e expectativas de educadores.

Falarei sobre uma experiência que me permitiu a intervenção e possível construção de uma prática educativa de emancipação, e que tem como eixo norteador e formador, a avaliação do processo de ensinar e aprender.

Como esta experiência foi sendo incorporada em minha formação, ampliando assim meus conhecimentos na continuidade dos meus estudos, na investigação e sistematização desta trajetória vivida na dissertação de mestrado e, hoje, no aprofundamento destes conhecimentos no doutorado. Por este motivo, pela temática apresentada nesta mesa, esta é uma experiência ainda em construção, porque ela continua fazendo parte da minha formação no doutorado, atualmente.

Início o relato, dizendo a vocês que, durante minha trajetória acadêmico-profissional em 1996, um dos aspectos que influenciou e posteriormente refletiu numa possível mudança de concepção e prática docente foi à experiência que vivenciei quando desenvolvia minha formação continuada.<sup>2</sup> Naquele momento, realizava minha especialização na UNIVALI. Tive o privilégio de

<sup>2</sup> No ano de 1996, realizava o meu curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Superior, na UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí).

encontrar professores que em suas disciplinas buscavam, numa concepção de emancipação pela educação, exercitar conosco este movimento de aproximação entre a teoria e a prática. Meu envolvimento com a disciplina ministrada neste curso “Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem” integrava-se a um movimento teórico-prático de vivência na escola. A prática, neste contexto, agora se fazia iluminar pelas discussões teóricas destas aulas. Os conhecimentos teóricos sobre a avaliação, no que diz respeito a uma prática avaliativa de emancipação e formativa, se faziam presentes na prática desta disciplina.<sup>3</sup>

Esta experiência mostrava que era possível fazer diferente, romper com uma prática de avaliação excludente, para uma avaliação formativa. No contexto escolar, a reflexão que vínhamos desenvolvendo sobre o currículo em ação e a concepção de ensino e de aprendizagem assumida no Projeto Político Pedagógico<sup>4</sup> nos exigia intervenções constantes sobre as práticas vivenciadas na escola.

Como concretizar esta concepção pela prática avaliativa que a escola desenvolvia - uma prática dogmática, classificatória, que hierarquizava os alunos através das notas e médias atribuídas ao final de cada atividade, unidade de ensino e bimestre? A dicotomia entre o que pretendíamos e o que efetivamente fazíamos nos desafiou a estudar e mais profundamente conhecer os fundamentos e a metodologia da avaliação da aprendizagem.

Nossa percepção sobre a avaliação, enquanto foco de preocupação, saía de um espaço restrito de julgamento do aluno para um espaço de julgamento mais amplo sobre o processo pedagógico. Nossa interação no grupo de trabalho, ao realizar o diagnóstico interno e externo da escola na sistematização do Projeto Político Pedagógico, nos possibilitava a leitura crítica sobre este processo avaliativo, que transcendia o microcontexto da sala de aula, e se manifestava dentro de um macrocontexto, aliado ao desejo de mudança.

A avaliação se encontrava presente em todas as atividades pedagógicas propostas, subsidiando todo o processo, quando buscávamos pesquisar nossa realidade, repensar nossas ações, reconstruir nosso currículo. Ela nos possibilitava a tomada de consciência sobre a distância entre a proposta pensada e as ações concretizadas, bem como, a tomada de decisões sobre os encaminhamentos a serem feitos.

Junto a todo o movimento de coletividade, a avaliação estava também se construindo dentro de um novo paradigma, emergindo na direção e perspectiva de um paradigma crítico de currículo (DOLL Jr.,1997). A avaliação trazia elementos para uma reflexão e análise sobre nosso envolvimento no movimento histórico que estávamos vivendo. Ela situava-se em um contexto emergente de mudanças, onde todos desempenhávamos um papel fundamental. Não seríamos os avaliadores exclusivos.

Nossa compreensão já transitava pela possibilidade de uma prática avaliativa diferente daquela que, cotidianamente, concretizávamos. Uma avaliação mais interativa, que mediava o conjunto de atividades diversificadas sob a forma de regulação.<sup>5</sup> Neste caso, as estratégias de intervenção sobre os problemas e dificuldades detectados eram informações obtidas durante o processo.

<sup>3</sup> Disciplina ministrada pela professora Dra. Amândia Maria de Borba. Na época, a professora era doutoranda no Programa de Pós-Graduação-Educação e Currículo da PUC-SP.

<sup>4</sup> Filosofia de trabalho construída pela comunidade escolar no ano de 1993: Uma educação libertadora, voltada para a construção de um homem consciente do seu eu, crítico, criativo, participativo, responsável e solidário. Agente transformador da sociedade, capaz de construir novos conhecimentos.

<sup>5</sup> A idéia de regulação neste trabalho é assumida num sentido amplo: o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio. (PERRENOUD, 1999, p. 90)

A observação e intervenção se davam em tempo real, vinculadas ao processo didático-pedagógico.

Os encontros pedagógicos retratavam essa realidade, quando, no grupo de trabalho, as práticas eram relatadas. As professoras de 1ª à 4ª série, já em 1995, revelavam, em seu cotidiano, uma prática de avaliação de processo formativa, preocupadas com a aprendizagem de seus alunos. O grupo buscava integrar ao processo ensino/aprendizagem práticas variadas, objetivando levar seus alunos a melhor apropriação das aprendizagens. Um efetivo acompanhamento do trabalho escolar, no sentido de situar as dificuldades encontradas, orientando, estabelecendo uma relação mais afetiva de diálogo e trocas. No entanto, havia uma constante preocupação. Manifestavam que uma de suas maiores limitações encontrava-se ao final de um bimestre, quando tinham que transformar estas significativas observações em notas, registros classificatórios.

[...] Meu maior conflito e dificuldade é quando preciso emitir a avaliação de meus alunos da 1ª série no final do primeiro bimestre. Neste momento, eu estou ainda conhecendo meus alunos e entendo que eles também estão me conhecendo. Como dar uma nota se o processo de alfabetização formal está apenas iniciando?<sup>6</sup>

A avaliação passou a ser o foco de atenção e de preocupação no repensar de toda a estrutura curricular da escola. Ela passou a ser questionada, pois não correspondia mais aos nossos anseios, diante da nova proposta de trabalho. Perrenoud (1999, p. 146), ao colocar a avaliação no centro de um octógono, afirma que mudar a avaliação significa mudar a escola: "(...) a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis".

A consideração do autor confirma-se no nosso cotidiano. A avaliação como centro de referência de todas as nossas ações, sinalizava a necessidade de mudança no currículo. As múltiplas relações da atividade pedagógica nos exigiam repensar o currículo em ação. A primeira iniciativa em direção a esta intervenção foi a construção de um projeto, cuja concepção e prática estavam alicerçadas em nossa filosofia de trabalho.

Neste momento, todos os conhecimentos apreendidos ao longo da disciplina de avaliação e do curso de especialização serviram de base para os estudos e reflexões que realizávamos na escola. Eles iluminaram nossa caminhada e o ideal de Projeto que almejávamos construir. Nossa trajetória teórico-prática teve início com uma análise dos pressupostos filosófico-metodológicos que fundamentavam a atual prática da avaliação, refletindo a sua dimensão histórica. Considerando o referencial teórico estudado, integramos, neste processo, diferentes aspectos da teoria e prática da avaliação escolar em direção a uma práxis transformadora.

A situação, do ponto de vista acadêmico, me permitiu, junto ao grupo de professores, durante esse processo, pesquisar na área da avaliação alguns autores.<sup>7</sup> Eles nos proporcionaram uma viagem pelo mundo da avaliação e possibilitaram o aprofundamento teórico-prático, nos fortalecendo numa outra visão da avaliação da aprendizagem.

<sup>6</sup> Depoimento de uma professora da 1ª série, durante o Encontro Pedagógico com todos os professores, registrado em ata, no ano de 1995.

<sup>7</sup> Autores pesquisados: Firme (1988); Saul (1995); Abramowicz (1996); Borba (1999); Cappelletti (1996); Hoffmann (1993); Perrenoud (1993); entre outros no ano de 1996.

Este estudo nos impulsionou para a construção do Projeto de uma nova práxis avaliativa. A concepção e prática pensadas no projeto, estavam mais próximas da filosofia de trabalho e apontavam para uma nova perspectiva: a avaliação como um processo democrático, criativo, participativo, solidário, dialógico, cognitivo-afetivo. Olhar construtivo, reflexivo e comprometido com o processo, um olhar de respeito às diferenças, sensível sobre o momento de cada um. (ABRAMOWICZ, 1996).

No entanto, é preciso situar que, durante esse processo, as resistências se faziam presentes. Estas manifestavam-se de modo distinto contra esta nova prática de avaliação. Resistências que perpassavam valores e práticas que foram, ao longo da história de vida dos professores, construídas e cristalizadas. Resistências à inovação que, como nos mostra Cortesão (1993, p.9), são frutos “(...) de linhas orientadoras que sustentam opções de vida e de profissões do cidadão-professor, que se tecem, como acontece com qualquer outro cidadão, de muitos fios, que constituem uma complicada trama estrutural da forma de atuar de cada um.” Portanto, essas resistências eram conseqüências de construções e experiências passadas, como ressalta a autora, bem ou mal sucedidas, deixando o desejo de prosseguir ou de mudar a atividade.

Durante a construção dessa nova concepção e prática de avaliar, estávamos lidando com o posicionamento ideológico de cada professor, ante sua profissão, o seu entendimento e significado pelo modo como percebe seus alunos. Práticas construídas na interação, que se estabelece entre a vida pessoal e o espaço que se ocupa. A fala de alguns professores de 5ª à 8ª série, nos encontros pedagógicos, revela esse contexto, no ano de 1996:

“Como vamos exigir de nossos alunos maior empenho nos estudos se não valorizamos mais a prova e a nota?”

“Este tipo de avaliação está gerando nos alunos muita indisciplina!”

“Os alunos são muito imaturos para avaliar...eu que sou professor há tantos anos tenho dificuldades!”

“Agora eles acham que não vai mais existir reprovação(...) todo mundo passa direto!”

Estes professores verbalizavam idéias, sentimentos, ações que retratavam o seu entendimento sobre o processo de avaliação. Nesse sentido, não caberia aqui, julgar essas resistências, de modo simplista, como mera acomodação ou desinteresse, mas diagnosticar as causas que traduzem esses posicionamentos.

Perrenoud (1999, p.67), quando trata da mudança da avaliação, nos faz refletir: “(...) não quer dizer que basta mudar a avaliação para que o resto se transforme como por milagre.” A mudança dessa prática se confronta com outros obstáculos. No caso da resistência vivenciada, como um dos obstáculos na concretização de nosso projeto, fazia parte de uma construção que, ao longo desse trabalho, foi, através da ação-reflexão, se desfazendo, mediante princípios que passaram a ser reconstruídos para nortear a ação avaliativa durante o ano de 1996 e 1997:

A avaliação está ligada a todos os aspectos da organização escolar, constituindo-se em um dos componentes centrais, como instrumento fundamental no percurso de formação e individualização da ação pedagógica. Ela está presente em todos os momentos, sendo um processo contínuo e permanente na vida da escola.

Este princípio já havia sido diagnosticado, estando toda a organização curricular enquadrada nas ações pedagógicas avaliativas, que se desenrolavam no interior da escola, mais especificamente na sala de aula. A reformulação da prática pedagógica, no que diz respeito ao repensar do currículo<sup>8</sup>, era manifestada por todos. A auto-avaliação de um professor do ensino médio no ano de 1997 expressa esse desejo: “Notei algo nos conselhos de classe que talvez passou despercebido: os alunos cobravam sorrisos de algumas pessoas. Não vejo nada demais nisto, porém sinto que, se houve esse pedido, os alunos sentem a necessidade de algo maior aqui dentro do Colégio.”

Portanto, as dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo poderiam estar vinculadas a esta organização didática.

A avaliação, numa direção mais formativa, abria a possibilidade de um diálogo, de uma orientação e negociação maior. Os procedimentos habituais passavam por uma mudança de postura pedagógica que já contemplava a diferenciação, os projetos, as situações-problema, os métodos ativos e as competências.

## Do projeto de avaliação formativa para novos ensaios no ensino

A avaliação como o eixo do processo na construção do currículo possibilitou a tomada de decisões e a melhoria da qualidade de ensino, informando-nos, constantemente, sobre a ação em desenvolvimento e sobre a necessidade de regulações constantes. Estas regulações diziam respeito às ações que acontecia no processo de construção do Projeto Político Pedagógico.

As regulações eram intervenções intencionais a partir da compreensão do percurso que fazíamos. No caso da avaliação do processo ensino/aprendizagem, a implementação de estratégias de uma regulação mais interativa acontecia, quando refletíamos e repensávamos nossas práticas. Na aplicação de uma nova metodologia de avaliação, buscávamos interagir com nossos alunos, tentando compreender o seu processo de aprendizagem, identificando a origem de suas dificuldades, resistências e avanços. Neste processo, as regulações indicavam perspectivas na tomada de decisões pedagógicas, administrativas e de mudança nos sujeitos, pois toda a avaliação processual se encaminha para uma auto-avaliação.

As atitudes dos professores no relacionamento com seus pares deslocavam-se de uma ação instrumental para uma ação comunicacional, favorecendo a construção da ética do discurso no grupo, dando sustentação para a reconstrução do currículo pelos próprios sujeitos, na perspectiva de Abramowicz, o currículo:

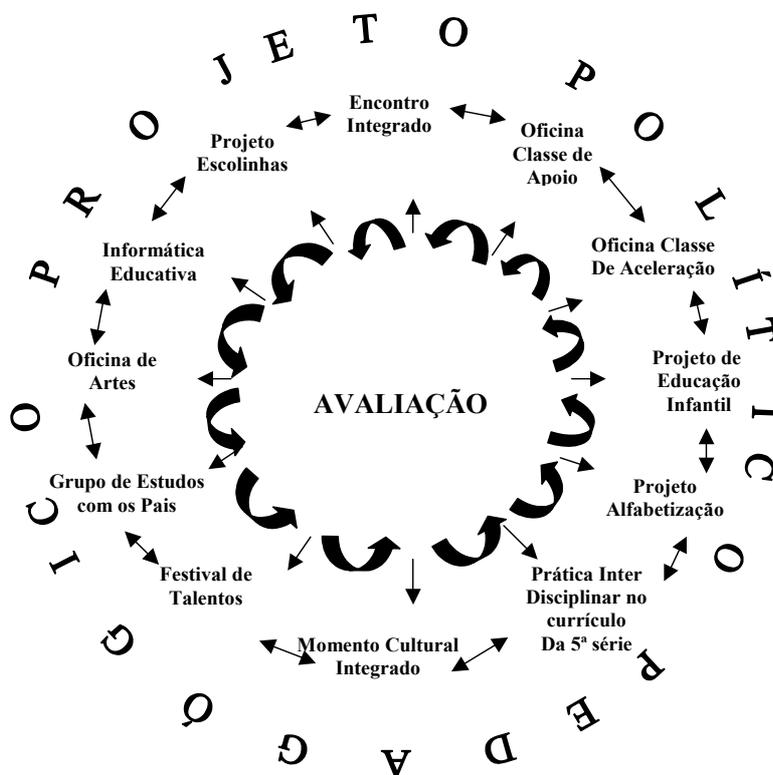
<sup>8</sup> O Currículo é entendido aqui como aquilo que nós professores e/ou alunos fazemos com as coisas e, conseqüentemente, aquilo que as coisas que fizemos fazem a nós. Neste sentido, nós produzimos o currículo e o currículo nos produz. (SILVA, 1995.)

[...] evoluindo de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado, indissociavelmente, ao conhecimento e se constituindo no elemento central do projeto educativo da escola. (ABRAMOWICZ *apud* CAPPELLETTI, p.43).

A construção de uma prática pautada nesta perspectiva possibilitou o delineamento de Projetos de Ensino com a intencionalidade de mudança construída pelos professores, alunos, pais, coordenação e direção.

É importante considerar que as resistências se faziam presentes pelas expressões, atitudes e manifestações de alguns professores. Assim, os projetos refletiam as contradições. Estes retratam nossa lutas e conflitos mediante um currículo oficial<sup>9</sup>, que se apresentou deficiente, incapaz de respeitar as diferenças do contexto sociocultural dos alunos no processo ensino/aprendizagem.

Os projetos pensados e concretizados, ao longo desse processo, constituem, hoje, o atual currículo da instituição. Currículo que passou a ser avaliado e pensado com mais autonomia, criatividade, juntamente a uma gestão democrática e participativa. Os projetos que aqui se apresentam possuem a feição e especificidade de seus protagonistas:



<sup>9</sup> Ver Michael W. APPLE, *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*, 1997.

Figura I: A avaliação formativa: eixo formador das práticas.

A construção de um currículo, de uma escola democrática, se coloca mediante a tomada de consciência dos sujeitos em relação ao seu compromisso ético e político com a educação.

A superação da lógica de uma avaliação seletiva, excludente, no Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível, no momento em que nós professores conseguimos romper com a prática sincrética e assumimos, coletivamente, uma prática mais interativa e intencional.

A necessidade e possibilidade de refletir e problematizar as questões do currículo, permitiu a construção de uma concepção e prática de avaliação que saiu de uma perspectiva restrita do que fora sucesso ou fracasso do aluno, ampliando-se em uma dimensão curricular mais ampla.

Em consequência de uma avaliação formativa que vai se construindo junto ao Projeto Político Pedagógico, vimos a “prática pedagógica” sendo colocada como centralidade. Na reflexão de um professor:

[...] Hoje paramos para pensar. Avaliar a qualidade de nosso trabalho e nossa relação. Em que estágio nos encontramos, para dizer que estamos de fato educando para a criatividade? Para a sensibilidade? e para a possibilidade de levar o aluno a ter um pensamento mais crítico? O que mais podemos fazer, para que nosso sonho seja cada dia mais real?

Nossa ação deliberada no grupo, intervindo por meio da investigação constante, concretizava a prática de uma avaliação formativa.

No processo de sistematização do Projeto Político Pedagógico, a avaliação formativa se manifestava, dando subsídios no que diz respeito à compreensão do percurso, à origem das dificuldades, à constatação do alcance, ou não, dos objetivos pedagógicos e conseqüente tomada de decisões.

[...] foram muitos os debates de como avaliar, o que avaliar, quando avaliar, para que avaliar. Todos terminaram em um único ponto: a nota. Vejo que todos falam muito da nota, que ela deve ser abolida, ou que deva ser utilizada de modo diferenciado, porém nota é nota e por mais que tentamos, acabamos cometendo o mesmo pecado. Parece ser a nota o grande vilão da história. A nota em si não é o problema. O problema está nas relações envolvidas na atribuição desta nota.<sup>10</sup>

O desabafo do professor traz a evidência de um processo que começava a ser deflagrado na prática de uma avaliação formativa. O diálogo permite a interação dos sujeitos criando estratégias de ensino diferenciadas e diversificadas. Nesta direção, aos poucos, o julgamento deixa de ser normativo e pontual, para contemplar uma sensibilidade maior no que diz respeito a diversas expressões presentes no cotidiano escolar.

A construção de critérios de avaliação e sua negociação, entre professores e alunos, no projeto, contribuíram para a evolução das normas e padrões estabelecidos, transcendendo em uma dimensão, cujo referencial de habilidades, valores e competências, nem sempre mensuráveis, foram sendo detectados nos diversos contextos de aprendizagem. (BORBA, 1999).

<sup>10</sup> Este depoimento faz parte de um relatório de auto-avaliação feito pelo professor de História no ano de 1997.

A avaliação formativa que se processa na intimidade da relação professor, alunos e pais, articula-se dentro de uma cooperação e cumplicidade, permitindo a construção de um processo de ensino e de aprendizagem que se deseja bom.

A construção do projeto de uma nova prática avaliativa, no contexto do Projeto Político Pedagógico, esteve constantemente ligado a um conjunto de práticas diversificadas que iam se constituindo, ao longo do trabalho pedagógico, melhorando a apropriação dos saberes por nós professores, pelos alunos e pais, em relação às situações de aprendizagens vivenciadas.

Será que não estamos somente privilegiando alguns alunos na Classe de Apoio? (...) Como resgatar os demais alunos que também apresentam dificuldades, não acompanhando a sua idade série?<sup>11</sup>

A diversificação das práticas, mediante as dificuldades detectadas e o planejamento de ações adequadas à realidade dos alunos é contemplada efetivamente, quando da sistematização e inclusão dos projetos no currículo formal da escola. Estes refletiram a avaliação formativa como o eixo formador das práticas em projeção e o direito a uma experiência sócio-cultural formadora.

## A formação continuada na escola: a aprendizagem experienciada e dialogada com os autores e parceiros

Como vimos, o exercício de uma convivência integrada na implementação de uma nova concepção e prática de avaliação no Projeto Político Pedagógico da escola colocou em evidência um dos aspectos que, no meio educacional, tem se constituído numa das maiores limitações, em direção ao desafio de uma formação mais profissional: a formação continuada.

A relação de dependência que se mostrou evidente, no início desta caminhada, trazia, em seu contexto, as deficiências de uma formação, cuja ideologia instrumental enfatizava a preparação dos professores para uma prática altamente tecnocrática. Nesta concepção, a ênfase nos aspectos instrumentais e pragmáticos, no cotidiano escolar, levam a execução de pedagogias, cujo apelo objetiva a separação da concepção da execução.

Segundo GIROUX (1997, p. 159),

[...] a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas, fortaleceu a lógica dicotômica, constituindo-se em um apego dos professores no modelo.

<sup>11</sup> Questinamento feito por um professor de 5ª à 8ª série no ano de 1997.

Neste sentido, as práticas de formação que se desencadearam durante o processo de intervenção e construção dos diversos projetos, como vimos até aqui, tomaram como referência uma dimensão coletiva, que possibilitou o rompimento gradativo das relações hierarquizadas e individuais, contribuindo para a consolidação de uma profissão que subentende-se, deve ser autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. (NOVOA, 1995)

Nós professores, agora já conseguimos trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades, contribuindo quando oportunizamos o desenvolvimento de sua auto-estima e socialização”.<sup>12</sup>

O depoimento dos professores, de interventores de suas práticas é indicativo de um processo de rupturas e revela a projeção de si no trabalho bem como na lógica da aprendizagem. Concordando com Borba (1999), quando trata da identidade em construção. Segundo a autora, quando os professores começam a construir as suas estratégias, questionando o seu trabalho, suas capacidades, o seu papel, conseqüentemente buscam maior produção intelectual, por meio da apropriação de saberes teóricos.

Portanto, os saberes da experiência prática, que começavam a ser refletidos criticamente em nosso currículo, serviram de base para a construção de novos saberes que articulados à teoria, a ela retornavam. Este movimento de ação-reflexão permanente, permitiu a projeção de um pensamento mais autônomo de auto-formação no grupo.

Os encontros de estudo, que na escola surgiam de uma necessidade da nossa prática, representavam um amplo campo de possibilidades para a produção de novos saberes e nos levavam a um desenvolvimento profissional.

[...] O Encontro Integrado foi um momento importante onde a organização escolar se fundamentou. As reuniões pedagógicas demonstraram êxito total no que se fez a continuação dos projetos, pois neste momento, reforçou-se os ideais a serem alcançados. (Fala de um professor do ensino médio)

A formação não se constrói por acúmulo de conhecimentos, de cursos, ou de técnicas, mas, sim por meio de um trabalho reflexivo, crítico sobre as práticas. Neste sentido, nós conseguimos mobilizar, junto a este processo, uma formação continuada que teve, na *práxis*, um lugar de produção do saber. A vivência coletiva, no grupo, nos forneceu pistas e leituras sobre como nós professores lidávamos com os saberes de referência que encontravam-se ligados às nossas experiências e identidades.

Como podemos observar, esta experiência possibilitou a produção de novos saberes, passando pela idéia de que são construídos ao longo do percurso.

O fato de acreditarmos no potencial destes alunos, fazendo um trabalho diferenciado daquele que tradicionalmente desenvolvemos no currículo formal, sem que o aluno tenha que estudar para ser avaliado, somente através de uma prova, os tem levado a uma participação e envolvimento maior.<sup>13</sup>

Novoa (1995) confirma esta realidade, quando trata da definição de profissionalidade, considera que a profissionalidade docente encontra-se em

<sup>12</sup> Auto-avaliação de um grupo de professores de 1ª à 4ª série, registrada no ano de 1997.

<sup>13</sup> Fala de uma professora da Classe de Aceleração no Conselho de Classe de 1998.

permanente elaboração. Estar em formação, segundo o autor, implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista a construção de uma identidade profissional.

Todo o trabalho desenvolvido no Projeto Político Pedagógico resultou no estabelecimento de relações, cujas iniciativas nos projetos de ensino, permitiram-nos maior liberdade de ação e autonomia. A formação contínua, como um pressuposto identificado na trajetória do Projeto Político Pedagógico, apresentou-se diferente de nossa formação inicial.

“Se na formação inicial o eixo encontra-se nos saberes da experiência dos futuros professores e nos saberes do currículo, na formação contínua, o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela”. (FUSARI, 1997, p.159). No processo, o que se evidenciava era o resgate de uma formação que não tinha caráter sistemático, formal, legal. A quebra dessa lógica institucionalizada acontecia a partir de uma vivência que agora se estabelecia mediante uma experiência dialogada, negociada com os autores e parceiros, articulada ao compromisso e exigência de uma formação constante.

Nesta direção, cabe refletir sobre o compromisso político dos sistemas municipais de ensino em valorizar e aperfeiçoar este processo. O que presenciamos, na maioria das vezes, são políticas de formação descontextualizadas, cursos de capacitação que não contemplam a participação dos professores. Estes são convocados a participar de treinamentos, cujos temas teóricos, trabalhados, encontram-se distantes de sua necessidade e realidade. Poucos foram os reflexos destas atividades numa possível mudança de concepção e prática em nossa formação docente.

Junto a este contexto, não podemos deixar de trazer o papel da universidade, cuja responsabilidade social a cumprir no que diz respeito aos profissionais que atuam na rede de ensino é fundamental. Segundo Freire (1996), a aproximação da universidade com a escola faz com que ela se aproprie de um conhecimento real que a fará repensar o seu ensino, a pesquisa e a extensão.

## Considerações finais

Ao finalizar o relato desta experiência, devo manifestar que os momentos vivenciados neste contexto curricular desvelam um processo que foi sendo construído e interpretado muito antes da minha intervenção enquanto pesquisadora no mestrado. No entanto, foi no decorrer deste percurso, juntamente com o meu processo de formação continuada, que eu tive a possibilidade de estabelecer, construir com este grupo de professores uma outra relação da teoria com a prática.

O estudo, a investigação e a sistematização desta experiência posteriormente na dissertação de mestrado, é decorrente de conhecimentos, de novos saberes que foram se constituindo e se incorporando em minha formação a partir de um

movimento de ação e reflexão no contexto das experiências práticas deste coletivo. Portanto, as ações que foram se constituindo na ação-reflexão deste cotidiano evidenciaram relações interativas, cujo movimento possibilitou a análise com maior precisão dos problemas existentes, a descoberta de recursos disponíveis no próprio ambiente, bem como a intervenção e a projeção de metas necessárias na formulação de ações pertinentes.

Neste sentido, a pesquisa agregou valor considerável, pois me permitiu continuar refletindo e intervindo coletivamente na prática deste cotidiano escolar. Meu olhar crítico construído, hoje, é síntese de múltiplos olhares. O olhar sobre a escola. Quero dizer que, compreender o processo de construção de um Projeto Político Pedagógico, todo o seu contexto interno e externo, permeado pelas diversas relações sociais<sup>14</sup> requer de nós, pesquisadores, um mergulho rigoroso sobre uma leitura minuciosa e crítica da realidade, tentando compreendê-la na sua totalidade.

Tenho consciência das limitações que se fizeram presentes nesse trabalho, especialmente quando busco avaliar minha angústia em querer descrever e analisar todas as percepções vivenciadas neste contexto. No entanto, tenho a convicção de que a apropriação ativa de certos conhecimentos sobre a realidade na sistematização do Projeto Político Pedagógico na escola investigada, permitiram:

- O desvelamento da diversidade contextual da prática pedagógica e dos sujeitos que a produzem. A prática foi o ponto de partida para a apreensão da teoria e da intervenção na experiência vivida do currículo em ação.

- A construção coletiva tendo como horizonte a *práxis*, no currículo em ação, que era tecida na discussão, na reflexão e na projeção de ações diferenciadas se confirmavam quando avançávamos coletivamente nas teorias; quando percebíamos que toda prática e produção se constituíam no social; quando iniciávamos as discussões sobre as relações de poder no cotidiano escolar; quando compreendíamos que a contradição encontrava-se inerente ao processo (quando refletíamos as práticas inovadoras, as resistências também estavam sendo construídas); quando sentíamos a necessidade de sistematizar o que havíamos construído.

A reflexão sobre a intervenção e a sistematização destes momentos, vivenciados e evidenciados nesta re-leitura, sinalizam um percurso de ações consistentes, que foram construindo a identidade da escola.

## Referências

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a Avaliação da Aprendizagem: um novo olhar.** São Paulo: Lúmen, 1996.

APPLE, M., BEANE, J. (Orgs). **Escolas Democráticas.** São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis: Vozes, 1997.

<sup>14</sup> Relações Sociais: relações capitalistas que caracterizam nossa sociedade.

ARROYO, M. G. (Org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1997.

BORBA, A. M. de. **Identidade em Construção**: investigando professores das séries iniciais do ensino fundamental na prática da avaliação escolar. Tese de Doutorado. PUC/São Paulo: 1999.

CORTESÃO, L. **Avaliação Formativa**: que desafios? Caderno Correio Pedagógico. Portugal: ASA, 1993.

DOLL Jr. W. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Org.). **Avaliação em Educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUSARI, J. C. **A Educação do Educador em Serviço**: o treinamento de professores em questão. Tese de Mestrado. PUC/São Paulo: 1988.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HADJI, C. **A avaliação, Regras do Jogo**: das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto Editora, 1994.

McLAREN, P. **A vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VEIGA, I. P. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.