

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

CARMEM LIDIA PIRES MARTINEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E AVALIAÇÃO FORMATIVA:
análise de um projeto de interação universidade-escola**

TESE DE DOUTORADO

**UNESP
BAURU
2009**

CARMEM LIDIA PIRES MARTINEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E AVALIAÇÃO FORMATIVA:
análise de um projeto de interação universidade-escola**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

Orientador: Profa. Dra. *Lizete Maria Orquiza de Carvalho*

BAURU

2009

CARMEM LIDIA PIRES MARTINEZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E AVALIAÇÃO FORMATIVA:
análise de um projeto de interação universidade-escola**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

BANCA EXAMINADORA:

Presidente Instituição	Profa. Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho Universidade Estadual Paulista - UNESP/Ilha Solteira
2º Examinador Instituição	Profa. Dra. Maria Lúcia Vital dos Santos Abib Universidade de São Paulo - USP/São Paulo
3º Examinador Instituição	Profa. Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru
4º Examinador Instituição	Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/Sorocaba
5º Examinador Instituição	Prof. Dr. Marcelo Carbone Carneiro Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru

Dedico este trabalho

A minha Família.

Ao meu saudoso pai, Nilson.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os Professores que contribuíram com a minha educação-formação, ao longo da minha vida e de forma especial:

à *Professora Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho*, por me permitir caminhar ao seu lado todos esses anos. Sua orientação corajosa e competente guiou os meus passos.

ao *Professor Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho*, por me apoiar nessa jornada e contribuir com sua escuta atenciosa.

aos Professores Doutores da Pós-Graduação, pela oportunidade de compartilhar os saberes da academia.

aos Professores Doutores da banca examinadora, pelo carinho da leitura atenciosa e valiosas contribuições para o enriquecimento desse trabalho.

aos colegas de jornada e amigos do Grupo de Pesquisa “Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa”, pelo desafio que compartilhamos.

às supervisoras da Seção de Pós-Graduação, Ana Lúcia Grijo Crivellari e Andressa Ferraz Castro, pelo atendimento sempre carinhoso.

aos Professores da Escola Estadual de Urubupungá, de Ilha Solteira, pela entrevistas e dados de pesquisa.

aos colegas e amigos da Escola Estadual Miguel Marvullo, por me incentivarem a não desistir nunca.

à Professora Sueli Terezinha Ribeiro Soares Toledo da Silva pela revisão e contribuições a este trabalho.

à Professora Marlene de Almeida Lemos pela doação de sua biblioteca.

à Professora Maria Nilza Lemos Pires, minha primeira professora, minha mãe.

ao meu marido, Marcel, companheiro nas viagens intermináveis.

à minha Família que amo mais que tudo nessa vida!

À Deus, obrigado!

MARTINEZ, C.L.P. **Formação de professores e avaliação formativa: análise de um projeto de interação universidade-escola.** 2009. 154f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

RESUMO

Este trabalho coloca em foco um projeto de parceria entre universidade e escola que teve duração de seis anos. Nosso objetivo foi identificar, a partir de entrevistas e análise documental, as interlocuções e ações coordenadas pelos professores, interpretando-as como possibilidade de aperfeiçoamento da prática docente, e estabelecer relações entre os nexos do projeto e a educação para a avaliação formativa, a partir dos referenciais da Teoria Crítica. Assim, investigamos *os aspectos do Projeto Urubunesp que apoiaram o processo educação-formação do professor para a implementação da avaliação formativa.* Nossos dados revelaram, por um lado, o potencial do projeto de favorecer *atitudes de inserção* dos professores em processos de formação cultural, evidenciando aspectos de transparência, convite-atrativo, acolhimento e dialogicidade. Por outro lado, apontou que os posicionamentos individuais refletem um movimento de busca coletiva dos professores pela recontextualização de heteronomias e enfrentamento de antinomias, o que torna viável a construção de autonomias, no sentido da humanização. Nossa análise nos permite afirmar que uma parceria entre universidade e escola que busca a isomorfia entre a implementação da avaliação formativa e a educação de professores, de uma escola, pode significar um ‘ir além’ do ‘terreno pantanoso’ que caracteriza a prática cotidiana da escola pública estadual dos nossos dias. Isso dependerá da medida em que os esforços auto-organizativos, os quais produzem os movimentos da parceria e são também por eles produzidos, puderem estabelecer uma meta comum que sustente a tensão entre o par dialético, convite sempre aberto para o conhecimento e busca incansável pelo consenso. O primeiro abre possibilidades para o professor se tornar sujeito ativo na construção e reconstrução da própria história, para ‘ser mais’, permitindo suas adesões às situações de autonomia e de liberdade de busca constante, que só existem no ato responsável do ‘ser inconcluso’. O segundo favorece uma prática social que permite o posicionamento dos professores, múltiplas inserções do grupo, e uma práxis de avaliação formativa transformadora, na relação professor/aluno.

Palavras chaves: Formação de professores; avaliação formativa; formação cultural; teoria crítica; autonomia; antinomia; heteronomia; *gaps*; projeto de parceria; universidade-escola.

MARTINEZ, C.L.P. **Formação de professores e avaliação formativa: análise de um projeto de interação universidade-escola.** 2009. 154f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

ABSTRACT

This work focuses a six-year project of partnership among university and school. Our objective was to identify, by means of interviews and documental analysis, interlocutions and actions coordinated by the teachers, looking for possibilities of improving teachers' practice, and to establish a connection among project nexus and a formative-assessment-oriented education, from the Critical Theory point of view. So, we searched *for aspects of the Project that supported a teacher education process for the implementation of formative assessment.* On one hand, our data revealed a potential of the project to favor *attitudes of insertion* of the teachers in the cultural formation process, putting in evidence aspects of transparency, sense of community, appealing-invitation, and dialogicity. On the other hand, it pointed that teachers' individual positioning reflects a movement of collective searching for re-contextualizing heteronomy e facing antinomy, what makes the processes of autonomy construction viable and more probable to happen. Our analysis allowed us to assert that a partnership among university and school that search for an isomorphism between formative assessment implementation and teacher education may represent to go beyond the 'marshy terrain' that characterizes the state public school of our days. This will depend on the extent to which the self-organizing efforts, that produces the partnership movements and it is produced by them, can set common goals that support a tension between the following dialectic pair: open-invitation to knowledge and continuous search for consensus. The first one opens possibilities for the teachers to become subjects in the construction and reconstruction of their own history, to 'be more', contributing to their adhesion to situations of autonomy and constant search for liberty, that only exist in the responsible act of the inclusive being. The second one favors a social practice that allows teachers' positioning, group' multiple insertions, e a formative-assessment transforming praxis, in the teacher/student relation.

Keywords: teacher formation; formative-assessment; cultural formation; critical theory; autonomy; antinomy; heteronomy, gaps; project of partnership; university and school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1	
UM PANORAMA TEÓRICO SOBRE O PROCESSO CRÍTICO DE FORMAÇÃO-PRÁTICA-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES.....	19
1.1 A Tendência crítica e sua influência na formação/ação dos professores..	19
1.2 A teoria crítica.....	23
1.3 A influência da filosofia na avaliação educacional: diferentes perspectivas históricas.....	26
1.3.1 A perspectiva essencialista.....	27
1.3.2 A perspectiva racional-científica.....	28
1.3.3 A perspectiva dialética.....	30
1.3.4 A perspectiva incerta.....	33
1.4 A perspectiva da avaliação formativa no contexto atual.....	34
1.5 A perspectiva da implementação de projetos na formação/avaliação de professores.....	37
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO POR THEODOR W. ADORNO.....	42
2.1 Introdução.....	42
2.1.1 Emancipação e esclarecimento.....	43
2.1.2 Autonomia, heteronomia e antinomia.....	46
CAPÍTULO 3	
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO.....	50
3.1 Introdução.....	50
3.2 Propósito da pesquisa.....	51
3.3 Critérios de validade.....	52
3.4 Métodos e técnicas de coleta de dados.....	52
3.4.1 A entrevista como prática reflexiva.....	53
3.4.2 Análise documental.....	54
3.5 Metodologia de análise e organização dos dados.....	54
3.5.1 Parte I: A Narrativa do Projeto “A Prática da Avaliação Formativa em uma Escola Pública”.....	55
3.5.2 Parte II: Crítica Institucional e Criação Coletiva.....	56
3.5.3 Categorias de análise.....	59

CAPÍTULO 4	
O PROJETO “A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA”	63
4.1 As etapas do processo.....	63
4.1.1 Pn1: Situação inicial.....	63
4.1.1.1 Análise de Pn1.....	64
4.1.2 Pn2: Início do processo.....	69
4.1.2.1 Análise de Pn2.....	71
4.1.3 Pn3: Processo em andamento.....	74
4.1.3.1 Análise de Pn3.....	75
4.1.4 Pn4: Culminância do processo.....	81
4.1.4.1 Análise de Pn4.....	81
4.1.5 Pn5: Estado final.....	86
4.1.5.1 Análise final.....	86
 CAPÍTULO 5	
PROFESSORES DE CIÊNCIAS COMO INTERLOCUTORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	90
5.1 Expressões e descrição da realidade: 1º momento.....	91
5.1.1 Exórdio, crenças e auto-avaliação.....	92
5.1.2 Pesquisa individual.....	102
5.1.3 Interação EEU/UNESP.....	108
5.1.4 Síntese do 1º Momento.....	113
5.2 Crítica do material exposto: 2º momento.....	116
5.2.1 Leituras individuais e/ou em grupo.....	117
5.2.2 Reuniões técnicas.....	119
5.2.3 Discussões individuais.....	121
5.2.4 Reuniões semanais.....	123
5.2.5 Síntese do 2º Momento.....	125
5.3 Criação coletiva: 3º momento.....	127
5.3.1 Ciclo de seminários no PGP e na EEU.....	127
5.3.2 Desenvolvimento do relatório de pesquisa.....	129
5.3.3 Participação em eventos.....	130
5.3.4 Síntese do 3º Momento.....	132
 CONCLUSÃO.....	135
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
 ANEXOS.....	153

INTRODUÇÃO

per angusta ad augusta: pelos caminhos ásperos é que se conquistam os locais elevados.

Delineando caminhos

O modo como percebemos e definimos um problema é muito importante para determinar, entender e focalizar os aspectos mais relevantes que condicionaram uma exploração dos dados. Nesse sentido, o olhar que procuramos lançar, desde o início de nossa pesquisa, sobre a interlocução formação de professores e avaliação formativa, teve um posicionamento crítico, traduzido não apenas como propósito de apontar e analisar os obstáculos, superados ou não, mas principalmente, como intenção de identificar as potencialidades das ações capazes de favorecer essa relação. Entretanto, esse sentido crítico foi sendo delineado, ao longo de uma trajetória que percorremos juntas, orientanda e orientadora, desde 1999.

A professora Lizete vem estudando essa interlocução, juntamente com outros professores da universidade, desde que retornou de um pós-doutoramento no exterior, trazendo para a arena de discussões, as questões de sala de aula que poderiam aproximar os professores da universidade e os professores da escola básica, em torno de uma problemática que vinha permeando as práticas avaliativas dos dois grupos. Assim, nasce o Projeto Urubunesp (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005).

Eu, como professora da educação básica, atuando na época como coordenadora-pedagógica, também inserida no contexto da escola pública e nas mesmas questões pertinentes, entrevi a possibilidade de refletir com meus colegas as nossas práticas pedagógicas, em especial as avaliativas; de melhorar a relação professor-aluno e conseqüentemente o ensino e a aprendizagem. Nesse intuito, formamos um grupo de cinco professores de ciências de uma escola de educação básica, para explorar o potencial da avaliação formativa. Dito assim de forma sucinta, esse foi o meu Projeto de Mestrado (MARTINEZ, 2001).

Nesse sentido, ‘caminhamos juntas por caminhos diferentes’. Compartilhávamos referenciais teóricos (NÓVOA, 1992; ABRECHT, 1994; BLACK & WILIAM, 1998b;

PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 2000), mas, indiscutivelmente, as nossas visões decorriam de um quadro teórico-prático com amplitudes distintas e imensuráveis. O conhecimento que construímos juntas, ocorreu a partir dessa relação que estabelecemos entre as leituras, as discussões e as ações que realizamos. Inicialmente, a necessidade de reflexão, como modelo de formação, nos influenciou muito, pois propunha uma série de intervenções que tornou possível, na relação teoria-prática, um novo olhar, aguçando a possibilidade de interpretar e de promover ações de intervenção e de mudanças.

Entretanto, hoje percebo mais claramente, que nos distinguimos, nesse aspecto, pois buscávamos mudanças epistemológicas diferentes. O grupo da universidade buscava uma mudança de epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, ou seja, a práxis como uma ação final que traz, no seu interior, a efetiva relação dialética entre teoria e prática. Para o nosso grupo do mestrado, professores de educação básica, inseridos em um contexto de sala de aula, não existia uma consciência da práxis, enquanto sujeitos interagindo socialmente, discutindo as políticas públicas sobre as finalidades do ensino e sua organização. Esses elementos não foram evidenciados em nossa análise.

Assim, nesse trabalho, pretendemos apontar a confluência de nossas perspectivas com uma visão mais atual, a qual vem permeando a questão da formação de professores e a avaliação formativa. Nessa circunscrição, a interação universidade-escola.

Para tanto, apenas para introdução de nossos questionamentos, levando em conta sua influência inicial nesse processo, utilizamo-nos de Schön (2000), que, embora reconhecidamente situado em outra perspectiva¹, habilmente problematiza o dilema existente entre o conhecimento profissional, rigoroso, baseado na racionalidade técnica, situado no ‘alto da topografia irregular da prática’ e as ‘zonas de práticas pantanosas e indeterminadas’ (p.15) nas quais os problemas são caóticos e confusos, desafiando as soluções técnicas.

Nesse contexto, podemos localizar a Universidade, os teóricos, os saberes acadêmicos, no topo desse plano elevado onde os problemas, possíveis de serem administrados, prestam-se à solução através da aplicação de teorias e de técnicas baseadas em pesquisa. Por outro lado, mas ainda no topo, “os órgãos governamentais, com suas metas, seus objetivos, seus recursos, seus procedimentos, suas estratégias e, sobretudo, seu tempo ou ritmo de ação” (LÜDKE, 2003, p.27) ou ‘plano legal’ (SEVERINO, 1986, p.128), configurado por dispositivos legais e normas jurídicas, estabelecidas pelas políticas públicas educacionais. Na parte baixa, a prática do ‘meu mundo real’, principalmente nas salas de aula

¹ Schön tem sido criticado por ter fundamentado sua proposta de formação a uma reflexão reduzida ao espaço da própria técnica (ZEICHNER, 2003).

das escolas públicas configuradas com estruturas pouco claras, com formas caóticas e indeterminadas. Visto dessa maneira, as relações estabelecidas entre esses planos sempre foram ‘verticais’ (FREIRE, 1985, p.32).

Identificando-nos e imersos nessa realidade por quase trinta anos, procuramos, neste trabalho, examinar um projeto envolvendo profissionais que percorrem esse caminho áspero e tortuoso, de maneira inversa, ‘virada de cabeça para baixo’ (SCHÖN, 2000, p.21). Essa inversão de sentido parece favorecer um novo olhar, para entender a relação existente entre o conhecimento e a prática profissional, superando os limites convencionais que determinam esse caminho. Este, caracterizado por um campo aberto à investigação, com epistemologia própria decorrente da prática docente tanto dos universitários, formadores de professores, como dos professores do ensino fundamental e médio (FIORENTINI, SOUZA, MELO, 2003), visa a uma regularização na topografia atual da prática profissional. Do nosso ponto de vista, essa nova perspectiva, no âmbito da escola de educação básica, estabelece uma relação mais ‘horizontal’ que tende à planície “enquanto projeto, enquanto desenho de um mundo diferente, menos feio, o sonho [...]” (FREIRE, 1992, p.47).

Freitas (2008) colabora com essa investigação à medida que assume a hierarquia dos professores acadêmicos como problemática, introduzindo a questão da potencialidade do trabalho conjunto para lidar com as diferenças de “campo” e “estrutura” estabelecidas, utilizando os referências de Bourdieu (2004) e Freire (1997).

Nesse propósito, delineamos inicialmente a primeira perspectiva que construímos e que norteou o problema de pesquisa desta tese. Em seguida, abordamos os objetivos, as hipóteses e a questão de pesquisa, em uma perspectiva mais atual, mas igualmente inconclusa, a partir de experiências vivenciadas pelas pesquisadoras e de uma revisão bibliográfica sobre o assunto.

O problema na relação formação de professores e avaliação formativa

Durante a elaboração do projeto de mestrado, foi possível delinear a minha trajetória profissional, refletindo sobre os meus processos de formação, enquanto professora mediadora, e me descobrir como professora-pesquisadora. O contato com a formação de professores iniciou-se em 1996, com a minha função de coordenadora-pedagógica, em uma escola de educação básica de minha cidade. Foi nessa escola que desenvolvi o trabalho de pesquisa, a partir de uma prática compartilhada com os meus colegas de trabalho.

No início, nossos questionamentos estavam imersos, principalmente, na relação

teoria/prática: como diminuir a percepção que os professores têm sobre a enorme ‘distância’ entre as teorias propostas e a prática pedagógica? Quando o professor percebe que a teoria pode ser útil para reorientar sua prática? Os programas de formação continuada contribuem para diminuir essa percepção? Replicando, planejamos um processo de estudo e de reflexão/ação, em conjunto com outros professores de ciências, sobre a própria prática de avaliação e de ensino, a partir de referenciais teóricos de Paul Black e Dylan Wiliam (1998a,b), influenciadas, principalmente, pelo texto intitulado *Inside the black box: raising standard through classroom assessment* (ou simplesmente *Dentro da Caixa Preta*) que aborda, especificamente, a questão da implementação da avaliação formativa em sala de aula.

Destarte, no período de 1999 a 2001, exploramos o potencial da prática reflexiva da avaliação formativa na educação de professores em serviço, que era um padrão de referência fortemente ‘imposto’ aos professores na época. Esse processo culminou em nossa dissertação, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, em dezembro de 2001, sob o título: “Explorando o Potencial da Avaliação Formativa: análise de uma experiência centrada na escola” (MARTINEZ, 2001).

Para Black e Wiliam (1998a), os conceitos de avaliação formativa, de auto-avaliação e de *feedback* ‘se sobrepõem fortemente’, referindo-se a todas aquelas atividades empreendidas pelos professores e seus estudantes que fornecem informações, para serem usadas de fato, para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem. Usando Ramaprasad (1983), esses autores destacam que o propósito do *feedback* é utilizar a informação para alterar, de algum modo, a lacuna entre o nível atual e o nível de referência sistêmica. O que significa dizer, que o *feedback* não pode ser apenas entregue ao aluno como uma resposta simplesmente, muitas vezes de forma codificada, sem interação; ou mesmo, entregue para uma pessoa que não está envolvida na situação ou não pode modificá-la, como acontece quando ela é dada aos pais ou ao responsável pelo aluno. Nesse sentido, a avaliação formativa supõe investimento, por parte do professor, na promoção contínua do envolvimento do aluno com sua auto-avaliação, entendida como envolvimento na produção de análises próprias da situação atual e desencadeamento de pequenas ações para lidar com ela. Para tal, a relação professor-aluno requer comunicação de objetivos claros, e o professor deve, além de apontar quais avanços foram significativos na aprendizagem, propor ao aluno maneiras de melhorar e alternativas de ações compartilhadas.

Assim, fomos, aos poucos, entendendo que a proposta de melhoria da avaliação implicava que a atenção da pesquisa não contemplava apenas as necessidades do aluno, mas

principalmente as do professor, pois é ele quem tem que investir esforços teóricos/práticos para produzi-la. Essa questão nos conduziu para análise de alguns aspectos importantes na relação formação de professores e avaliação formativa, apontados por Black e Wiliam (1998a,b): a ‘valorização do feedback’ entre alunos e professor requer mudanças significativas na prática de sala de aula; a necessidade de ‘envolver ativamente os alunos’ para uma aprendizagem efetiva, requer, ‘fundir ensino com aprendizagem’; os ‘resultados da avaliação sejam reavaliados e novos ajustes sejam feitos’ para que a avaliação cumpra o seu papel formativo; requer investimentos pelo professor, na auto-estima dos alunos; dar oportunidade para todos os alunos de se sentirem encorajados a buscar metas estabelecidas e assumidas por ele mesmo; requer ‘incentivo à auto-avaliação’.

Esse enfoque dado à “avaliação enquanto prática social, [...] o seu papel institucional, em relação à sociedade, à economia e à cultura local” (Allal, 1986), vem ao nosso encontro quando entendemos que o espírito da avaliação formativa pressupõe a possibilidade de reflexão contínua sobre as ações realizadas, visando a modificações sutis, à medida que se acredita que, as condições para elas ocorrerem já se tornaram socialmente favoráveis.

Em nossa análise, utilizando as formas de regulação que a avaliação formativa pode assumir² (ALLAL, 1986; ABRECHT, 1994; PERRENOUD, 1999; BLACK e WILIAM, 1998a), pudemos estabelecer um paralelo entre a auto-avaliação do aluno e a auto-avaliação do professor, pressupondo uma comunicação constante e direta entre ambos. Para tanto, propomos uma valorização da diferença de significados entre os termos ‘lacuna’ e *gap* ou ‘desnívelamento’. Segundo Villani e Orquiza (1995), quando o sujeito se depara com um conhecimento que gostaria de ter, sente-se insatisfeito, caracterizando-se aí uma lacuna a ser preenchida. Por ‘lacuna’, entendemos então a simples diferenciação entre dois pontos de vista, sem importar quem é o sujeito que a percebe, se é o pesquisador, o sujeito da pesquisa, o professor ou o aluno. Por *gap* ou ‘desnívelamento’, entendemos que o sujeito percebeu a lacuna e reconheceu a relevância nela implícita. Segundo Kluger e DeNiasi (1996) a comparação entre um padrão de referência e o estado presente pode ser feita em termos de igualdade, de distância e de diagnose. No caso de nossos dados, as referências implícitas nos desnívelamentos detectados estavam contidas em uma afirmação do texto, ou em uma inferência feita por um dos professores. Nessa ocasião, identificamos diferentes níveis de ação dos professores classificados em diferentes categorias: de *gaps imensos* a *gaps ativos*. Assim,

² Retroativa, quando se refere à remediação; proativa, voltada para a consolidação e aprofundamento das competências; interativa, inclui o aspecto da comunicação – a interatividade entre professor e aluno.

quando um padrão de referência acaba por se impor aos professores, ainda lhes cabe resolver a questão de como reagir diante dele. Somente indícios de mobilização garantem que o padrão de referência ganhou *status* de meta a ser perseguida. Partindo do reconhecimento de situações em que o professor definiu um *gap ou desnivelamento* (estabelecimento de uma lacuna diante de um referencial com o qual ele se identificou), pudemos perceber que ocorreu um processo regulador de auto-avaliação, de *autoformação*.

Os resultados dessa pesquisa nos forneceram algumas pistas para a compreensão de dificuldades existentes no tocante à disseminação da avaliação formativa na escola (BLACK e WILIAM, 1998b): *quanto aos professores* – aqueles que trabalhavam mais freqüentemente nos esquemas de *gaps imensos e grandes* não estariam preparados para oferecer oportunidades para que seus alunos se auto-avaliassem, uma vez que eles mesmos não eram capazes de manter a teoria pedagógica e a prática educativa em tensão permanente; *quanto à avaliação formativa* – a disseminação na escola implicava, antes de tudo, a promoção de oportunidades abertas de reflexão dos professores sobre a relação entre teoria e prática; *quanto ao processo* - o investimento em profundidade na formação de alguns sujeitos, não era suficiente para promover a disseminação (BLACK e WILIAM, 1998b, p.11) de todos e com todos em seu entorno social.

Tomando certa distância desse nosso trabalho de mestrado, percebemos a necessidade de investigar, de forma mais crítica, as situações que envolviam os posicionamentos dos professores quanto ao que chamamos de *gaps*, de mais pesquisas sobre a situação favorável para que o professor sinta-se encorajado a investir mais na análise dos sistemas *macro* (educacional), *meso* (escolar) e *micro* (sala de aula): que ele possa refletir criticamente nas possibilidades/impossibilidades de modificar o ‘sistema de ensino’; sobre a viabilidade ou a inviabilidade do trabalho colaborativo no cotidiano escolar e ‘se arremesse’ na reflexão sobre estratégias e ações pedagógicas.

Objetivos e hipótese da pesquisa

Em 2002, com a minha efetivação na direção de uma escola estadual, o repertório pessoal de ‘saberes profissionais’ tornou-se mais amplo, voltado não apenas para a ‘profissão professor’ (TARDIFF, 2000), mas para a análise de uma rede de relações interativas que ocorrem em seu interior.

Nessa nova trajetória, como diretora efetiva de uma escola com 1.200 alunos, de ensino fundamental e médio, ratificamos a necessidade de valorizar o trabalho colaborativo,

de vivência investigativa com a proximidade entre estudo e prática cotidiana, de circunstâncias que fomentam as reflexões do dia a dia envolvendo alunos, professores e pais. Essa perspectiva possibilitou-nos visualizar a escola como uma organização, que é uma coletividade, com uma fronteira relativamente identificável, com uma ordem normativa, com sistema de comunicações próprio. (LIMA, 2001) Nesse sistema educativo, assim como em qualquer outra organização de trabalho, pressupõe-se que todo profissional, além de estar ligado a um grupo, precisa dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que o torne competente na realização do seu trabalho. Isso requer formação permanente ou desenvolvimento profissional, estendendo-se ao terreno das capacidades, habilidades, atitudes, valores apoiada em uma reflexão dos sujeitos sobre as ações que realizam no seu local de trabalho. (DELUIZ, 1995). Assim, nessa perspectiva, professores, funcionários e gestores, que consideramos educadores escolares, devem se apropriar do compromisso com a construção de uma nova organização escolar, mais autônoma e mais criativa.

Entretanto, essa não tem sido uma tarefa fácil. Os profissionais que atuam nas escolas têm vivido sob a tutela dos órgãos centrais do sistema educacional, cuja gestão centralizadora e burocrática não privilegiou a participação, a tomada de decisão e o compromisso com a construção real de um projeto político pedagógico da escola. (LIMA, 2001). Assim, ao lançarmos um olhar investigativo sobre essa questão da tutela em que estamos submetidos, pudemos detectar que ela tem se manifestado através de diferentes posicionamentos de cada educador e do coletivo escolar, em diferentes situações. Percebemos que os professores, mais intimamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes defendem posições mais vantajosas para sua ‘profissão docente’, o que acaba por reduzir muito suas preocupações de análise aos problemas e situações de sala de aula. Ao problematizar suas visões sobre a prática docente, enfatizam a dificuldade em cumprir o seu papel como educador. Entretanto, existe claramente uma dificuldade em assumir uma crítica mais efetiva sobre as condições do seu trabalho ‘com uma linguagem de possibilidade’ (CONTRERAS, 2002).

Isso é compreensível quando assumimos que não estamos acostumados a exercer o papel de intelectuais críticos (GIROUX, 1997), pois tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a nossa prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem naturalmente. O intelectual crítico está preocupado pela captação e potenciação dos aspectos de sua prática profissional que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa (CONTRERAS, 2002).

Mas quando e como nos tornamos intelectuais críticos? Gradativamente. Quando possibilitamos uma reflexão voltada para uma ação crítica e transformadora de uma prática individual para uma práxis coletiva, o que exige, além de uma capacidade comunicativa entre os membros da equipe habilidades cognitivas (o saber por quê), técnicas (o saber fazer) e afetivas (o saber relacionar-se), com “objetivos educacionais justificáveis” (ZEICHNER, 1992).

Segundo as políticas oficiais (BRASIL, 1996, 2001, 2002), o que a sociedade espera do professor é o domínio de conhecimentos gerais da sua área e específicos de sua atividade; capacidade de pensar de forma abstrata; capacidade de relacionar os conhecimentos entre si, e estes com a realidade; capacidade de analisar as situações e compreendê-las; capacidade de trabalhar de forma cooperativa em grupo e pelo aperfeiçoamento do grupo; capacidade de avaliar o resultado do seu trabalho e agir para melhorá-lo.

Ser educador, hoje no Brasil é, antes de mais nada, um ato de fé: na capacidade do ser humano de se transformar; nas possibilidades da escola, enquanto organização; na potencialidade da ação coletiva do magistério e em sua capacidade de atualizá-la. É a necessidade de não ser espectador e ousar arriscar gestos. (FISCHMANN, 1999, p.91).

Como diz Roseli Fischmann (ibid.), trabalhar em educação requer esperança, muitas vezes em um contexto adverso, e os problemas que surgem quando os membros de uma comunidade escolar engajam-se em um processo de inovação nos conduzem para uma questão central, na educação atual, que é a mudança da cultura escolar. Thurler (2001) defende que uma cultura escolar muda e se desenvolve quando as pessoas encontram novos problemas, acolhem os recém-chegados, assumem novas tarefas, constroem novos saberes ou redistribuem os papéis. A construção de um projeto, qualquer que seja ele, um “projeto de ação pedagógica da escola”, ou mesmo um “projeto de pesquisa específico para a escola”, somente obterá êxito de se transformar num processo, se tiver objetivos claros e realistas, metodicamente planejado. Esse processo, segundo Thurler (2001), mobiliza competências individuais e coletivas para a gestão de projetos.

Com essa perspectiva em tela, entendemos que mudanças na formação de professores em serviço podem ser garantidas na forma de parcerias³ entre universidade e escola de educação básica. Essa medida vem sendo discutida e adotada por diversos autores (FOERSTE, 2002; LUDKE e CRUZ, 2005) e pelo governo como necessária para aproximar

³ Parcerias institucionais, para discutir especificamente a formação docente, entendida como um desafio de busca pela ampliação da atuação política dos professores para melhoria da escola pública. (FOERSTE, 2002).

as instituições formadoras interessadas na qualificação docente e na construção de um ensino público de melhor qualidade. Nesse contexto, os espaços públicos e o tempo escolar⁴ precisam ser repensados como possibilidades de garantia do diálogo entre os educadores. Há que se construir uma nova perspectiva para a ousadia de questionar, de desenvolver e de coordenar ações; para superar as limitações em relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de um saber já conhecido, com iniciativas para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares. Como recomendaria Paulo Freire, há que se “problematizar o futuro” sem o considerar como “inexorável”, considerando todas as possibilidades numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética. (FREIRE, 1981; 1992; 1997).

Neste sentido, o Projeto denominado *A Prática da Avaliação Formativa em uma Escola Pública* (codinome Projeto Urubunesp), realizado em parceria com alguns pesquisadores da Faculdade de Engenharia da UNESP e a Escola Estadual de Urubupungá, ambas na cidade de Ilha Solteira, no período de 1999 a 2005, constituiu uma fonte significativa de dados devido à amplitude das investigações que suscitou.

Podemos caracterizar a Escola Estadual de Urubupungá (EEU) como uma escola pública que contava na época com aproximadamente 2000 alunos e 60 professores, oferecendo três modalidades de ensino: ensino médio regular, ensino para jovens e adultos e telecurso, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite. Durante os cinco anos de desenvolvimento do Projeto Urubunesp o número de professores participantes variou bastante, mas podemos considerar que de certa forma, houve o envolvimento de quase todos eles em alguma das muitas fases do projeto, o que resultou em muitos trabalhos de pesquisa (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2004, 2005, 2005a; ARATO, 2006; FREITAS, 2008).

O exame dos trabalhos, desenvolvidos pelos professores (Anexo 1), nesse projeto de parceria, mostrou estudos sobre formação de professores com temas relacionando CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) e Aprendizagem; História Oral e CTSA; Avaliação Formativa e Aprendizagem do aluno e do professor; Ensino e Trabalho Colaborativo; Língua Portuguesa e Literatura; Psicologia, Adolescência e Educação; Laboratório Didático; Filosofia e Aprendizagem. (ORQUIZA-DE-CARVALHO et al. 2004; 2005).

Levando em conta que parte desses estudos, realizados pelos diversos pequenos

⁴ Tempo escolar entendido como horas de trabalho que compõem a jornada do professor.

grupos de pesquisa, buscou compreender a rede de inter-relações que se estabeleceram entre professores e, entre professores e alunos, na sala de aula, nos laboratórios, na escola e na comunidade local, delinear a nossa pesquisa com o intuito de investigar a coordenação de ações realizadas pelos professores participantes e os aspectos formativos envolvidos no âmbito do Projeto Urubunesp.

Destarte, formulamos a nossa questão de pesquisa: quais são os aspectos do projeto Urubunesp que favoreceram o processo educação-formação do professor para a implementação da avaliação formativa?

Dessa forma, com o objetivo de evidenciar os aportes teóricos que delinearão essa investigação, descrevemos um breve panorama teórico sobre o processo crítico de formação do professor e abordaremos as diferentes tendências e perspectivas que vêm influenciando a respectiva profissão em seu processo de formação continuada integrado às práticas de avaliação. Acreditamos ser de fundamental importância destacar as perspectivas históricas e evidenciar o caráter de evolução da avaliação formativa como forma de compartilhar nossa visão sobre esse processo.

Buscando subsidiar pesquisas em Educação para a Ciência, enfatizamos, ainda, a forma de intervenção e a contribuição do pesquisador no ambiente escolar.

CAPÍTULO 1: UM PANORAMA TEÓRICO SOBRE O PROCESSO CRÍTICO DE FORMAÇÃO - PRÁTICA - AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

*Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser,
apesar de todas as reformas benéficas,
a ambição do sistema educacional.*
(Max. Horkheimer eTheodor W. Adorno, 1985)

Neste capítulo apresentamos uma rápida visão da Pedagogia Crítica que utilizamos para embasar esta pesquisa sobre formação de professores e avaliação formativa, procurando evidenciar a influência da Filosofia nas concepções e práticas pedagógicas e avaliativas ao longo da história da humanidade.

1.1 A Tendência crítica e sua influência na formação/ação dos professores

Iniciamos nosso enfoque pelas teorias críticas da Educação, também chamadas de progressistas, a partir da década de 60, na qual elas se apresentam como expressão do compromisso de propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população, deslocando a discussão dos conceitos pedagógicos, como a pedagogia tradicional fazia, para a questão do poder e da ideologia na educação.

Paulo Freire (1999) contribui com essa visão abordando, inicialmente, a educação/alfabetização de adultos, baseada em princípios filosóficos e práticas de uma concepção popular de educação, conhecida como o “Método Paulo Freire”⁵. Essa concepção, chamada de Pedagogia Libertadora, embora criada dentro de uma proposta não-escolar de educação, consegue, com seus princípios de *problematização* e *dialogicidade*, ao longo dos anos, divulgar também experiências formais em vários estados brasileiros, na América Latina e no mundo.

Outra característica fundamental na produção de Paulo Freire (1987) é a dimensão política. Como educador, ele defende “uma ação política junto aos oprimidos”, pois seu pensamento sempre esteve voltado para uma educação para a liberdade, para que homens e mulheres possam ser reconhecidos como sujeitos históricos. Para tanto, a educação tem uma

⁵ Paulo Freire dizia em entrevista com Pelandré (2002) que não tinha um método de ensinar, mas certo método de conhecer. Tinha curiosidade e compromisso com o outro, para uma compreensão crítica ou dialética da prática educativa.

“ação cultural” que permite a leitura crítica do mundo, objetivando a transformação da realidade. Nessa perspectiva, não existe transmissão de conhecimentos, envolvendo uma relação vertical onde o professor ensina e o aluno aprende. Para Freire (1987) ambos “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (p.38); e, certamente isso não seria possível fora do diálogo. Nessa forma de expressão horizontal de se relacionar, o professor dialógico reconhece o saber do aluno, assim assume outro papel como educador.

Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar contra os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 1991, p.54).

Nesse sentido, Freire e Shor (1992) dialogam sobre a construção do conhecimento a partir de uma investigação conjunta.

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. [...] Em outras palavras, o objetivo a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento (p.65).

Essa opção, de participação decisiva do aluno na construção do conhecimento é, na proposta de Paulo Freire, tanto uma opção democrática quanto uma forma pedagógica mais eficiente de construir conhecimento com os alunos. Nesse sentido, a função do professor, como orientado no processo educativo, é fundamental.

Nessa visão, o “método” de Freire é visto muito mais como uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino. Os princípios da *dialogicidade* e da *problematização* como atos educativo-políticos são estendidos para o ciclo gnosiológico: ensinar, aprender e pesquisar. (FREIRE, 1997).

Contrapondo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, tendência também considerada progressista, propõe, nos anos 80, nova discussão, a partir do compromisso com as classes populares e com a qualidade da escola pública: o sólido domínio dos conteúdos, por professores e alunos, como condição de participação efetiva nas lutas sociais. Nessa perspectiva, esses conteúdos não são abstratos, mas concretos, indissociáveis da realidade social. Essa tendência que tem em Demerval Saviani (1982) uma de suas maiores expressões, ao contrário de Freire, faz uma clara separação entre educação e política. A educação tornar-se ia política apenas se permitisse às classes populares a apropriação do conhecimento

produzido pelas classes dominantes.

A noção de Libâneo (1987) do fazer crítico inclui quatro pressupostos, que definem bem a essência dessa tendência:

- Uma abordagem crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidades sociais e, portanto, compreende a educação como uma das manifestações de condições sociais concretas. Tais condições sociais, no contexto brasileiro, têm características de desigualdade, interesses de classe, divisão social do trabalho.
- Os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência de classe dos grupos dominados, razão por que procuram controlar a escola (o que não significa que consigam totalmente). O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma de descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar.
- Levar a educação a sério supõe contrapor a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum “de modo a extrair o seu conteúdo válido (o bom-senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (Saviani, 1982).
- O saber-fazer crítico identifica-se, portanto, com a luta para que a escola pública se transforme num poderoso instrumento de “progresso da massa”, e de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político.

A relação do professor com o aluno não se caracteriza pela igualdade, já que dele é esperado o domínio desses conteúdos e desses métodos necessários, visando à aquisição crítica. Sua ação é intencional; como orientador, exerce também importante papel. A ação do professor é sistemática, preparada e disciplinada, como expressão de seu compromisso com a difusão do conhecimento.

A produção crítica dos educadores brasileiros, a partir da década de 60, ocorre num contexto mundial de transformações e de movimentos expressivos: a liberação sexual, a guerra do Vietnã e os respectivos movimentos de protesto, entre outros exemplos, eram de fato o melhor cenário para que o pensamento crítico se desenvolvesse em vários países. Na Inglaterra, Michael Young; na França, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; nos Estados Unidos, Michael Apple. Isso para citar alguns estudiosos que

marcaram, por diferentes caminhos, a produção crítica no que diz respeito à escola capitalista.

Bourdieu e Passeron (1992), por exemplo, defendem que a escola não inculca a cultura dominante nos alunos das classes dominadas, apesar do currículo se expressar como um código próprio dessa cultura. Na verdade, esses alunos são excluídos do processo porque não conseguem se acostumar a um código cultural que lhes é estranho, porque não diz respeito a sua classe. Nesse sentido, a escola, para os autores, deve reproduzir para tais alunos as condições que os filhos das classes dominantes têm na própria família. A igualdade formal, diz Bourdieu (1998), acaba por justificar a indiferença em relação às desigualdades diante do ensino e da cultura transmitidas na escola “(...) tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

A Pedagogia Multicultural surge, na década de 60, nos Estados Unidos. Trata-se, inicialmente, da expressão de movimento em torno da preocupação com os direitos civis, a partir de educadores, muitos vindos das comunidades afro-americanas, que também apoiavam as lutas de diversos grupos étnicos de todo o país. Nessa perspectiva, caracteriza-se, portanto, como uma prática sócio-política. No processo educacional, o multiculturalismo acaba trazendo discussões essenciais como gênero, raça e sexualidade ao processo educativo. E ainda, faz pensar na questão da igualdade de acesso à escola para todos.

Nesse contexto, muitas questões foram levantadas: de qual escola estamos falando? A que veicula conteúdos hegemônicos? A formação de professores poderia ser uma das saídas fundamentais de discussão das desigualdades, discussão dos preconceitos e das possibilidades das múltiplas culturas como um fator de enriquecimento na sociedade?

Peter McLaren (1997), que vem estudando intensamente o assunto, considera que a Pedagogia Crítica é uma pedagogia engajada, uma pedagogia que faz uma opção política. Nessa perspectiva, a escola não é vista apenas como espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas como esferas públicas abertas à luta política. Em outras palavras, professores tanto podem desempenhar uma função conservadora quanto transformadora. O primeiro passo em direção a uma atitude crítica, diante da escolarização e do mundo, é refletirmos sobre a nossa experiência, a nossa prática enquanto educadores. Segundo o autor, essa teoria pedagógica não é homogênea: ela incorpora contribuições teóricas desde a *Escola de Frankfurt* (Adorno, Horkheimer, Marcuse, entre outros), as teorias da reprodução, as análises de Gramsci, Foucault, à pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Não é, portanto, uma teoria que se pretende pronta e acabada.

Por isto, concordando com tais pressupostos, assumimos nesse trabalho um

quadro teórico que procura evidenciar a tendência da ação política do professor quando inserido em um processo crítico de formação, no qual as propostas críticas pautam-se em uma perspectiva emancipatória, visando à superação das práticas pedagógicas, voltadas à problematização, ao diálogo, ao questionamento e indagação. Assim, reportamo-nos à teoria crítica.

1.2 A teoria crítica

A Teoria Crítica, muito discutida hoje, principalmente, no processo de formação de professores como expressão de *ideais* que orientam a prática, no sentido qualitativo, e enfrentando os questionamentos de “como as coisas são” e “como as coisas deveriam ser”, abrange noções de moral, ética, política e direito (NOBRE 2004).

Configurada nesse sentido, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em geral, se constitui uma das perspectivas mais importantes do início do século XX que foi marcado pelo pensamento crítico e anti-autoritário de filósofos como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamim, Hebert Marcuse e Leo Lowenthal, filiados ao Instituto de Pesquisa Social. Esses filósofos se dedicaram ao estudo crítico da sociedade, sobretudo uma crítica das possibilidades da razão, tal como foi concebida pelo iluminismo, pela não realização da pretensão de libertar os homens da tirania e do obscurantismo (MOREIRA, 2001).

Teoria Crítica expressa ainda a questão do Iluminismo – *Aufklärung* ou *Esclarecimento*⁶ – e o interesse na emancipação da humanidade. Essa teoria associa-se a uma série de conceitos práticos, tais como razão, linguagem, ação, sujeito, liberdade, igualdade, autonomia, progresso, direitos humanos, entre outros. Esses conceitos são apontados indiretamente por Horkheimer (1980), em seu ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica, quando tece uma crítica à Teoria Tradicional, fundada por Descartes, e ao seu conceito de razão. A crítica refere-se ao fato de os teóricos tradicionais não considerarem, nos seus estudos, as origens dos problemas sociais, as situações reais nas quais a ciência é aplicada, bem como os fins para os quais é utilizada. A crítica de Horkheimer, como também de Adorno, é feita a uma forma de razão acrítica, desvinculada dos fatos históricos que, por isso, perdeu de vista a sua proposta originária de emancipação do homem (MOREIRA, 2001).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico busca, prioritariamente, a concretização

⁶ Essa tradução expressa com maior fidelidade não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo do termo – o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática. (NT in Horkheimer; Adorno: Dialética do Esclarecimento, 1985).

da emancipação do homem de suas relações de opressão e, por isso, dedica-se à superação do *paradigma da consciência* em prol da construção de um *paradigma do sujeito*, em que o homem com as suas ações sociais constitui o objetivo da análise, haja vista ser ele o realizador de todas as suas formas históricas.

Os aportes teóricos, utilizados pelos frankfurtianos, ancoram-se não somente nas teorias tradicionais, mas, principalmente, nas teorias weberiana e marxista e na psicanálise de Freud. De acordo com Rouanet (2001), Theodor Adorno e Max Horkheimer compartilham com Freud a crença de que a civilização só é possível ao preço da mutilação do homem. Comungam também com este, em oposição ao marxismo mecanicista, a idéia da autonomia e validade intrínseca da cultura. Para eles, a psicanálise, oferecendo o método para explicar o lado inconsciente do processo social, abre a possibilidade de diálogo com a crise social, com os sintomas da desintegração social e da crise da identidade que se manifestava em apática, alienação e anomia social (MOREIRA, 2001).

Assim, a teoria crítica caracterizando-se pela sua abertura em relação a outras teorias, tais como “o idealismo, o materialismo, o marxismo, dos quais absorve elementos importantes rejeita aqueles que se tornam fechados, monísticos, apolíticos, a-históricos e a-sociais ou separados da sociedade” permitindo um trabalho de análise multidisciplinar (ROUANET, 2001).

Horkheimer e Adorno (1985), na obra *A Dialética do Esclarecimento*, ao interrogarem a natureza da razão, argumentam que esta, ao opor-se ao mito, acaba convertendo-se em mito, porém, em forma de razão científica. O iluminismo que, na forma de razão científica, surgiu como superação do mito e grande agente de liberdade e de conquista da maioria do ser humano transforma-se, ele próprio, em mito, ou melhor, ao mito retorna ao consolidar-se como forma de poder e de dominação tirando da atividade científica a capacidade de reflexão e autocrítica. Sobre o caráter mítico escrevem:

A liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter percebido com a mesma clareza, que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe da regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não incorporar a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele estará selando seu próprio destino (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.13).

Nesse sentido, a coexistência do mito e da razão, da evolução e da regressão, constitui um dos fatores contraditórios que oferecem obstáculos ao processo de emancipação, pois a razão que possibilita o domínio do homem sobre a natureza possibilita, também, o

domínio do homem sobre o homem. Então, ao tentar destruir o mito através do recuo à filosofia e à crítica, a razão instrumentaliza-se e perde o seu caráter libertador (MOREIRA, 2001).

Nesse embate, Horkheimer e Adorno e (1985) afirmam:

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie (ibid.p.43).

O que os autores estão denunciando é o processo de reificação do indivíduo, através da autodomesticação à ordem reinante em que “a verdade transforma-se numa atitude prática, e esse culto pragmatista passa a considerar como legítima somente a experiência científica, conforme é desenvolvida nas ciências naturais”. Trata-se do que Horkheimer denunciou de “razão instrumental”, em que a razão é reduzida a um mero instrumento provocando, ela própria, a sua autodestruição (ibid. p.52).

Assim, o culto ao pragmatismo e à cientificidade provoca mais irracionalidade e desumanização, de tal forma que a própria cultura transforma-se em uma grande indústria cultural para a dominação e a consolidação do poder econômico. Além disso, reduz a possibilidade da reflexão própria do processo criativo, em que o indivíduo passa a se identificar com o objeto transformando-se, ele próprio, em mercadoria, dificultando o exercício da reflexão crítica e impedindo a sua individuação.

Trata-se, portanto, de uma indústria cultural que professa a ideologia da razão instrumental, em que a individuação e a diferença são banidas, tornando obsoleto e sem valor tudo aquilo que foge aos padrões estabelecidos.

O poder da indústria cultural traz uma falsa diversão, a atividade que distrai no sentido literal do termo, isto é, que desencaminha, que desorienta, que empobrece o espírito e a sensibilidade (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN,1999).

Esse processo de manipulação das preferências demonstra a razão realizando o seu contrário, ou seja, o homem agindo contra ele próprio. Considerando as dificuldades da razão de concretizar o seu projeto de emancipação, pretende-se que a teoria crítica possa “criar pontos de referência autônomos para a racionalização crítica, numa adaptação estética e não objetivante do homem e da natureza” (HABERMAS, 1987, apud ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005a), buscando saídas alternativas para a superação da hegemonia do domínio tecnológico.

A teoria crítica oferece, portanto, uma significativa contribuição para a elucidação da trajetória percorrida pela razão, em sua transição ao longo da modernidade. Freitag (1986) assevera que, nessa trajetória, os frankfurtianos passaram de um marxismo ortodoxo, quando ainda se concebia a possibilidade de uma revolução proletária, à radicalidade da dialética negativa, como expressão de desesperança.

Para Nobre (2004) reside a importância de retomar a expressão original “Teoria Crítica” para dar significado à demarcação de um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior. Nesse sentido, cabe a ela uma *orientação para a emancipação* expressa através de um *comportamento crítico* em relação ao conhecimento que se pretende apreender, produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social (ibid. p.33).

Com essa perspectiva emancipatória em tela, parece-nos pertinente fazer uma retrospectiva, bastante ampla, mas fundamental, para delinear os aspectos desse campo teórico que apontamos como relevantes no processo de formação de práticas pedagógicas e avaliativas do professor.

1.3 A influência da filosofia na avaliação educacional: diferentes perspectivas históricas

As concepções e práticas de avaliação, ao longo da história da humanidade, sempre estiveram ligadas às concepções de julgamento de valor ou de medida, sobre objetos, pessoas ou sobre si mesmo. A narrativa da evolução histórico-ideológica do conceito de avaliação pode ser situada na tendência teórica-metodológica atual, que, tendo por referência a trajetória apontada por Saul (1991), traça um paralelo com os aspectos filosóficos mais relevantes do processo histórico.

Inicialmente, a avaliação, que era conduzida como um ato técnico remetido aos sábios e filósofos passa, posteriormente, aos peritos do sistema educacional. Entretanto, essas concepções inseridas em um contexto social, vêm sendo vistas, progressivamente, como um ato comunicativo de interação entre as partes integrantes do processo.

Registros indicam que, em 2.205 a.C., o imperador chinês Shun utilizou a medição, como forma de avaliação, para promover ou demitir oficiais do seu governo.

Desde que o homem tomou consciência de sua natureza humana, sentiu-se desafiado a dar um sentido às coisas, a explicar a sua existência e a sua humanidade. Os mitos e as formas religiosas tornaram-se as principais narrativas para dar explicações às coisas, para dar um sentido à própria natureza e ao seu próprio agir.

Do ponto de vista avaliativo, o homem, procurando a *verdade* sobre um mundo, que não conseguia explicar, deu respostas míticas e religiosas a certas questões e atribuiu a um Deus ou a entidades sobrenaturais, a responsabilidade pelo acontecimento das coisas.

A filosofia surge então, na Grécia Antiga, por volta do século VI a.C., quando o homem, buscando explicar como são as coisas, procurou dar-lhes sentido a partir da própria capacidade racional, com explicações lógicas e coerentes. É quando a consciência assumindo-se plenamente como razão lógica identifica-se como *logos* e passa a entender que toda a realidade é possuída e ordenada por esse *logos* (ARANHA; MARTINS, 1991).

Lobo Neto et al. (2000), destacando algumas abordagens filosófico-científicas da realidade, buscam visualizar e apreender, sob ângulos diferentes, os sentidos das coisas, do ser.

1.3.1 A perspectiva essencialista

O *olhar essencialista* de pensar, também chamado de *metafísico*, nasce com a filosofia, e mantém-se hegemônico até o século XVI d.C. quando surge o modo moderno de pensar, o científico.

A preocupação fundamental dos filósofos gregos, nesse período da Antiguidade, representados por Parmênides, Sócrates, Platão e Aristóteles, entre outros, é conhecer e chegar à verdade em si, à *essência* das coisas, assumindo-se que a razão humana é capaz de atingir, conhecer o núcleo imutável de todas as coisas, de todos os seres, de saber o que de fato são em si mesmos. O conhecimento, segundo esse modo de pensar, dá-se, porque a razão humana é capaz de apreender naturalmente, chegar à essência das coisas. Esta é apreendida, seja por um processo de *pura intuição intelectual*, designado de *Idéia*, por Platão, seja por iluminação divina, como acreditava Agostinho, seja ainda por um *processo de abstração*, a partir da experiência sensível, como defendiam Aristóteles e Tomás de Aquino (LOBO NETO et al., 2000).

Sócrates dizia “Conhece-te a ti mesmo”, estabelecendo uma forma elementar de auto-avaliação e introduzindo as questões avaliativas como parte da metodologia de ensino.

Na Idade Média, período em que o cristianismo dominou a mundo das idéias, o critério de avaliação, utilizado na educação escolástica de nobres e religiosos privilegiados, era a repetição e assimilação integral dos saberes dos doutores e sábios. Os doutores medievais, ao refletirem sobre o irracional, preparam os caminhos da razão e abrem novas perspectivas para a avaliação.

Com a renovação cultural que ocorreu no Renascimento, a ciência fundamentada na observação e na experiência foi favorecida e houve modificações na maneira de avaliar, que adquiriu um caráter subjetivo, ou seja, de acordo com o senso de análise do professor.

1.3.2 A Perspectiva racional-científica

O *olhar moderno*, enfocando a natureza física e o homem, a partir da perspectiva *racional-científica*, substitui o projeto metafísico pelo projeto da ciência. Os filósofos modernos defendem que só podemos ter certeza da verdade de nossos conhecimentos quando conhecemos por *intuição intelectual*, isto é, através da nossa própria atividade de consciência enquanto atividade intelectual; ou por *fenômenos*, transmitidos pelas *intuições, impressões sensíveis*.

Nesse sentido, essa epistemologia racionalista, mudando os critérios de justiça, de bondade e de educação, orientou tanto a postura filosófica quanto a científica; ou seja, o homem assume uma nova postura em face de si mesmo e do mundo. Pronuncia-se contra a autoridade dogmática e a favor de uma ciência fundamentada na observação e na experiência. Nesse contexto, a maneira de avaliar sofre modificações.

Descartes (1987), representante eleito desse *racionalismo idealista*, propôs a conciliar o caráter *objetivo* da verdade com o caráter *subjetivo* do que poderia ser apontado como verdadeiro. Para esse filósofo, a verdade é objetiva; o problema é o “critério da verdade”, levando-se em consideração as diferenças individuais. A subjetividade acolheria a razão, e esta, para Descartes, era o “*bom-senso*”, aquilo que ele dizia que era o que havia “de mais bem distribuído entre os homens” (GHIRALDELLI, 2005).

Por sua vez, o *racionalismo empirista* abre a consciência para o mundo, mas escraviza a razão às impressões sensíveis. De acordo com esse caminho, o científico moderno, o único conhecimento possível e válido é aquele que se tem por intermédio das idéias formadas a partir das *impressões sensíveis*. Para os empiristas, como Francis Bacon (1979), John Locke (1978), David Hume (1973), todo o nosso conhecimento provém da percepção do mundo externo ou do exame da atividade de nossa própria mente, que é uma tábua rasa. Assim, tanto para os idealistas como para os empiristas, não há garantias de que estejamos conhecendo de fato a realidade em si mesma, como pretendiam os metafísicos. O que conhecemos são idéias, representações dessa realidade que recebemos em nossa consciência. (LOBO NETO et al., 2000).

Essas duas perspectivas da era moderna – a idealista e a empirista – apesar de suas

diferenças, têm em comum o fato de só se apoiarem nas “luzes” naturais da razão, que, na realidade, só podem “iluminar” o objeto na medida em que ele é montado no âmbito da consciência. A partir do “*penso, logo existo*”, de Descartes (1987), o indivíduo passa a ser a base do novo quadro teórico, do novo sistema de pensamento. Nele, a subjetividade é o termo dominante na relação sujeito/objeto, enquanto conhecimento.

O filósofo alemão Immanuel Kant (1991), por meio de seu criticismo, buscou superar a oposição, a dicotomia entre os racionalistas idealistas e empiristas, desenvolvendo uma teoria do conhecimento que integra aspectos de ambos. Para ele o conhecimento pressupõe a existência de formas lógicas anteriores à experiência sensível, mas que só exercem alguma função se aplicadas sobre conteúdos empíricos fornecidos pela última. Isto é, as visões unilaterais, seja do idealismo para o qual a razão só pode conhecer com certeza as idéias de que já dispõe, as idéias inatas, seja do empirismo que vê na experiência sensível a única fonte de conhecimento, são insuficientes para explicar o conhecimento, segundo Kant (ARENDRT, 1993).

No entanto, a síntese kantiana também possibilita a volta à metafísica idealista, através do pensamento de outros filósofos, como Hegel (1994) que prioriza novamente *o sujeito e a intuição intelectual*; e Augusto Comte (1988) que prioriza *o objeto e a experiência sensível*, como uma justificativa epistemológica da ciência.

Neste contexto, a partir do século XVII, a avaliação sobre as qualidades e o rendimento dos alunos (mensuração da capacidade humana) torna-se sistemática e é realizada através de exames escritos, de provas objetivas, de testes padronizados em grande escala, que mediam mais a inteligência do aluno do que o seu rendimento escolar. No entanto, não havia distinção entre medir e avaliar.

Somente na Idade Contemporânea, que abrange o final do século XVIII, torna-se imprescindível a construção de um sistema educativo absolutamente novo, no qual a educação da criança passa ao domínio exclusivo do Estado. Há forte reação ao ensino humanista tradicional, influenciado pelo Laicismo, Racionalismo, Enciclopedismo e pelo Naturalismo.

Nos séculos XIX e XX, de acordo com Santos (1951), predominam as correntes pedagógicas do individualismo, do socialismo, do nacionalismo e do pragmatismo:

- no individualismo, a educação é um fenômeno essencialmente individual, pois é concebida a partir da liberdade, da autonomia e da irredutibilidade do indivíduo sobre a sociedade. Nesse caso, avalia-se o aperfeiçoamento da individualidade, da capacidade criativa e os atributos individuais do ser humano.

- no socialismo, ao contrário, afirma-se o primado da sociedade sobre o indivíduo, pois o

homem é simples produto da sociedade. A coletividade é uma entidade que não se confunde com a soma dos indivíduos; é uma realidade em si. A ação educativa ou avaliativa, nessa corrente, gravita em torno da comunidade que é a educadora.

- a educação socialista nada mais é do que uma forma de socialismo, na qual a sociedade é representada pelo Estado ou Nação. O homem, nesse caso, é um simples produto dos interesses e prerrogativas do Estado ou Nação. O civismo é a virtude avaliada no indivíduo.

- o pragmatismo, por sua vez, nasceu da pretensão de conciliar as divergências existentes entre as correntes filosóficas e de ultrapassar as limitações impostas ao conhecimento humano pelo idealismo Kantiano e pelo naturalismo positivista. Sua principal característica é a de conceber a verdade subordinada à ação, como instrumento da prática e da experiência.

1.3.3 A perspectiva dialética

Em 1859, com a publicação de Darwin sobre a origem das espécies, o homem passou a ser analisado como uma unidade dentro de um sistema exterior, tornando-se necessário então, conhecer a sua história, seu ambiente, seu desenvolvimento genético e filogenético, sua posição na ordem das espécies e os meios pelos quais se adapta ao seu ambiente. Surgem, nesta época, os métodos biográficos da história familiar, o estudo comparado e uma crescente sensibilização em relação à importância das diferenças individuais em capacidade, atitude e realização.

Durante o século XIX, ciência e filosofia adquirem plena autonomia. Nesse período, há um fecundo desdobramento da ciência e o surgimento de novas perspectivas filosóficas que lançam as raízes da filosofia contemporânea.

Severino (1994) destaca que, “no âmbito da filosofia, multiplicam-se as novas orientações”: na linha do subjetivismo, surge a fenomenologia de Husserl, Scheler e a genealogia de Nietzsche, procurando unir a dialética com o naturalismo, a sociologia e a economia; surge o marxismo e o naturalismo; surge a psicanálise de Freud, Jung (LOBO NETO et al., 2000).

Nesse novo contexto, o *olhar metafísico* (essencialista) e o *naturalista* exclusivamente *científico*, nos moldes positivistas e de raiz iluminista (luz da razão a iluminar a realidade e a humanidade), revelam-se insuficientes para explicar e dar sentido à realidade.

Um novo modo de pensar, caracterizado pela retomada, negação e superação do olhar metafísico e científico, vem sendo buscado desde o século XIX até o momento presente é o *olhar dialético*. Seu elemento fundamental está no princípio básico de que a compreensão

do real, e o conhecimento que dele temos são radicalmente históricos. Isto é, entende que a realidade não está dada, mas vai se constituindo.

Essa nova visão possibilita a passagem de uma concepção estática do mundo – que podia ser explicado apenas pelo movimento local, circular, para uma concepção dinâmica, de mundo em transformação, de processo.

Coube ao filósofo alemão Hegel (1994) a tarefa de redimensionar todo o pensamento ocidental, que até então estivera refém da lógica formalista da não-contradição. Para tanto, ele recupera idealisticamente a lógica contraditória de Heráclito. Criticando as tradições racionalistas e iluministas de se olhar a realidade sem bases históricas, assim como o subjetivismo kantiano, Hegel vai formular o modo dialético de pensar a realidade. Para ele a consciência se constitui historicamente por meio de “um tríptico e contínuo processo contraditório de interação” (LOBO NETO et al., 2000).

Com Karl Marx (1983) e Friedrich Engels (1998), a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico). A base do pensamento marxista é o modo de pensar histórico inaugurado por Hegel (1994). Embora discordando do seu olhar metafísico, idealista, Marx aproveita sua lógica dialética e vai aplicá-la tão somente ao mundo da realidade histórica concreta, ou seja, à natureza e, sobretudo, à sociedade.

O trabalho, para Marx (1983), é visto como *práxis*, enquanto atividade humana que incorpora o homem no seu todo, pensamento (cabeça) e ação (mãos). Ao agir, o homem transforma a natureza e a sociedade e, ao provocar essas transformações, ele também é transformado. E isso se estende a partir da tríade dialética, ao infinito. Nesse processo, sujeito e objeto se determinam, constituem-se mutuamente.

Cabe ainda chamar a atenção para os avanços que a concepção filosófica da *práxis* vai conseguir com Gramsci (1966), filósofo marxista italiano. Gramsci, fixando-se primordialmente na reflexão da superestrutura social, traz uma grande contribuição para a compreensão da ordem social e política, em particular da educação.

As concepções de paradigmas avaliatórios surgem, em momentos históricos, influenciados pelos diferentes contextos sociais, filosóficos e científicos. Souza (1998) destaca a influência do paradigma positivista em toda a área educacional, orientada pela literatura americana até a década de 70, que priorizou a informação quantitativa, a objetividade dos instrumentos, a coleta e análise de dados, a ênfase nos produtos e o método hipotético-dedutivo.

Assim, só depois deste período, ampliou-se o foco para avaliação de projetos, programas, currículos e para as instituições. Os avaliadores que conjugam as idéias de uma visão global avaliam a aprendizagem e o currículo não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais, mas com uma visão do todo.

Foi com Ralph Tyler (1978), considerado o ‘pai da avaliação educacional’ (ABRECHET, 1994, p.33), que a relação existente entre objetivos, conteúdos e avaliação adquiriu a concepção de processo contínuo, na busca do aperfeiçoamento das ações. Sintetizando seu modelo, Tyler (1978) o descreve como um processo pelo qual o currículo e os planos de ensino são desenvolvidos e avaliados; a análise das avaliações oferece os indicadores que apontam para a necessidade de reforçar os aspectos positivos e redirecionar o processo onde o planejamento sofreu desvios. Além disso, na concepção de Tyler (1978), esse processo deve ser contínuo, na busca de aperfeiçoamento das ações. O importante desse paradigma é descrever bem.

Em quase todos os trabalhos sobre a medida e avaliação em educação, até os meados dos anos 60, a avaliação apresenta uma perspectiva individual, relacionada com o aprendizado do aluno. Quando Bloom e seus colaboradores, em 1964 (BLOOM et al., 1983), postulou a *pedagogia do domínio*, dando ênfase especial à avaliação como controle de qualidade, isto é, como um meio para aperfeiçoar um processo, estava possibilitando uma transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos.

Michel Scriven (1967), professor de Filosofia Pura, treinado na Lógica da Ciência, preconiza que “os avaliadores devem julgar tanto os objetivos quanto os resultados”. Afirmou ainda que a definição de avaliação de Tyler (1978) de “determinar se os objetivos haviam sido alcançados”, era demasiado restrita, já que estas conclusões, ou tinham pouco interesse, ou eram prejudiciais caso os objetivos não fossem válidos. (SOUZA, 1998).

Foi então, a partir dos conceitos desenvolvidos por Scriven (1967), que as ‘funções’ da avaliação passaram a ser destacadas. Para esse autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. Ele classifica as funções em ‘formativa’ e ‘somativa’ (apud ABRECHT, 1994, p.68). A expressão “avaliação somativa” refere-se à avaliação que pretende, ao final de um período, dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante. A avaliação formativa, em oposição, expressa a função reguladora (acompanhamento, correção e reorientação) que ocorre durante o processo, utilizando informações como *feedback* para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem (BLACK e WILIAM, 1998a,b).

1.3.4 A Perspectiva incerta

O pensar contemporâneo tem-se caracterizado por uma multiplicidade de correntes científicas e filosóficas. Essa característica, expressão do esgotamento do modelo iluminista de pensar, torna difícil, senão impossível, enquadrar o pensamento contemporâneo em um modelo de conhecimento.

Num primeiro momento, o ocaso da racionalidade iluminista manifesta-se como *crise dos paradigmas*. Paradigmas competitivos, como o positivista e o marxista, revelam-se insuficientes para a abordagem científica e filosófica da realidade.

Frente aos avanços e descaminhos da ciência, torna-se geral a desconfiança sobre o valor do conhecimento. Novos desafios são colocados à competência explicativa das teorias, hipóteses, premissas e leis fundadoras do pensamento científico moderno. A relatividade de Einstein, a microfísica, a termodinâmica, a microbiologia têm ampliado o universo das indagações dos cientistas. Cada vez mais eles se vêem confrontados com novas verdades e com incertezas sobre verdades há muito estabelecidas.

Assim, se a era moderna nasce de uma revolução intelectual que desafia os pressupostos da filosofia e das ciências medievais, o desenvolvimento da perspectiva contemporânea começa com uma revolução semelhante que desafia o poder explicativo das categorias modernas, do projeto iluminista.

Dentre as novas teorias que têm despertado o interesse dos educadores, podemos destacar os chamados *paradigmas holonômicos – o pensar pós-moderno*, que pretendem restaurar “a totalidade do sujeito individual, valorizando a sua iniciativa, a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência” (GADOTTI, 1995).

A denominação *olhar incerto*, que não se constitui como um sistema, refere-se mais a uma postura, à postura pós-moderna.

Entre os elementos reveladores da pós-modernidade está a invasão da tecnologia eletrônica, da automação, e da informação, que causa certa perda de identidade nos indivíduos. A pós-modernidade se caracteriza também pela crise de paradigmas. Faltam referenciais... O pós-moderno surge exatamente como uma crítica à modernidade, diante da desilusão causada por uma racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização (GADOTTI, 1995, p.305).

Os princípios filosóficos sempre influenciaram os avaliadores que transpuseram para as ciências sociais e para a educação em geral os métodos científicos originalmente construídos para investigar a natureza física.

Sá Barretto (2001) destaca que, neste novo contexto, a avaliação vai além de uma visão unidimensional e incorpora os aspectos humanos, sociais e éticos envolvidos no processo, de forma a reunir informações descritivas sobre o objeto, situações e as condições que a cercam. Torna-se importante especificar as informações relevantes sobre padrões de valor e de mérito, compartilhar informações e negociar decisões. A negociação, segundo a autora, é a palavra-chave desse novo enfoque em que critérios, procedimentos e recomendações movem-se na teia da linguagem que começa na interação comunicativa entre sujeitos que fazem uso da crítica dialógica.

Contribuindo para essa perspectiva, Penna Firme (2000) traz à discussão, nos olhares do novo milênio, um novo conceito associado à avaliação – *o empowerment* –, entendido como potenciação, fortalecimento ou energização e descrito como um novo enfoque de atuação do avaliador que assume um papel de orientador das ações, tanto para promover interações comunicativas que possibilitem a negociação entre os atores, quanto para fortalecer as competências identificadas e impulsionar a busca de autodesvelamento e de auto-perfeiçoamento dos avaliados.

Sob essa nova ótica, altera-se completamente a dinâmica comunicativa que envolve o contexto avaliativo. Muda-se sua representação simbólica e ressignifica-se o processo. A avaliação, tornando-se compartilhada (auto-avaliação, avaliação emancipatória, avaliação dos pares, avaliação formativa), busca sempre múltiplos olhares e volta-se para o desenvolvimento e para a aprendizagem e não mais para o controle.

Severino (1999 apud PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 1999) salienta que a formação filosófica do educador é extremamente relevante e imprescindível, tanto no campo da produção do conhecimento, como no campo da avaliação dos fundamentos do agir e no campo da construção da imagem da própria existência humana. No entanto, o mesmo autor, ainda nos lembra que existem vários fatores que dificultam a apropriação, por parte dos educadores, pois, em seu processo formador, “além das deficiências pedagógicas e curriculares intrínsecas”, há também a “falta de mediações e de recursos culturais” (p.7).

1.4 A perspectiva da avaliação formativa no contexto atual

Neste trabalho, assumimos desde o início o potencial da avaliação formativa como propulsor para o processo crítico de formação do professor, de suas práticas pedagógicas e avaliativas. Dessa forma, precisamos ressignificar o seu conceito.

O termo avaliação tem sido usado de muitas maneiras por diversos autores, e é freqüente, até mesmo dentro de uma escola, dada a diversificação entre os professores. Black e Wiliam (1998a,b) referem-se a todas aquelas atividades empreendidas pelos professores e seus estudantes as quais fornecem informação para ser usada como *feedback* para modificar as atividades de ensino e de aprendizagem. Tal avaliação torna-se avaliação formativa quando a evidência é de fato usada para adaptar o ensino às necessidades dos estudantes.

De uma forma ampla, a avaliação formativa pode ser definida como “a prática da avaliação contínua que pretende melhorar a aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999). Para este autor, o ponto de partida, para descrever o processo de interação social envolvido nos processos de avaliação formativa, é a regulação, isto é, “*o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio*” (p.78).

Na interação com o meio, o aprendiz recebe “informações sobre o seu desempenho numa ação” (BLACK e WILIAM, 1998a), podendo ter diferentes reações para a sua percepção do *desnivelamento* ou do *distanciamento* entre dois níveis de referência, aquele que ele atribui à mensagem recebida e aquele que ele associa ao estado presente. Diante da mensagem recebida, o aprendiz poderia se perguntar: “há diferença entre os dois níveis?”; ou “qual é a aproximação entre eles?”; ou ainda “o que eu devo fazer para chegar lá?”. Black e Wiliam (1998a) argumentam que a *função formativa* seja atribuída ao *feedback*, somente no último caso, ou seja, quando o aprendiz utiliza a informação recebida para alterar a lacuna percebida. Nesse caso, sua resposta, adquirindo um caráter formativo, estabelece a valorização da auto-regulação do processo de aprendizagem ou auto-avaliação.

Sobre a auto-regulação (auto-avaliação), Perrenoud (1999) afirma que “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem”. Segundo Sadler (1989 apud BLACK e WILIAM, 1998a), a ação do aprendiz poderá ser inibida se o *desnivelamento* for visto como largo demais. Assim, o processo da avaliação formativa consiste em caminhar por sucessivas aproximações e por constantes redefinições de metas.

Há muitas pesquisas sobre avaliação (SAUL, 1991; PERRENOUD, 1999; SOUZA, 2000), mas uma base teórica sobre avaliação formativa, aplicada em sala de aula, é difícil de ser encontrada. Algumas pesquisas indicam que uma avaliação é formativa, no sentido de ajudar a aprender, e que deve estar voltada muito mais à regulação da aprendizagem do que à classificação. A utilização da avaliação formativa, como estratégia

reflexiva, proporciona informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de ajustar esse processo às necessidades das pessoas a que se dirige. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois informa ao professor e ao aluno seu desenvolvimento, seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar.

Nesse sentido, Villas Boas (2006) tem estudado “a importância da avaliação formativa no processo de formação de professores, para que, como consequência, ela seja praticada em todas as escolas de todos os níveis”. Para a pesquisadora, os professores aprendem a avaliar, enquanto se formam, vivenciando o *feedback* e transformando-o em automonitoramento. Nesse processo de desenvolvimento da autonomia intelectual, as avaliações informal e formal, além da auto-avaliação, formam um conjunto de informações que contribuem com a aprendizagem duradoura.

O Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, tem estabelecido uma legislação correlata à avaliação vigorando, desde 1998, que embasa a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar das Escolas Estaduais (Parecer CEE Nº 67/98 e Resolução SE – 61/07) os quais, centrando seus princípios e metas na avaliação como principal elemento do currículo e como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, destacam o caráter formativo da avaliação no processo.

Assim, a avaliação formativa fundamenta-se na observação e no registro do desenvolvimento do aluno, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, decorrentes das propostas de ensino (MURRIE, 2008). Para tanto, é requerido do professor que ele conheça cada aluno em particular, estabelecendo as competências que dominou, seu estilo pessoal, seus métodos de estudo e seus interesses. Tanto o professor quanto o aluno, precisam ter claros os *padrões estabelecidos* sobre o que é necessário aprender, além do caráter significativo e funcional dessa aquisição. As situações de aprendizagem devem ser definidas e determinadas de forma temporal com mecanismos próprios para identificar a aprendizagem de cada aluno e o nível de interação entre o ensino e a aprendizagem. Nesse processo, espera-se que o professor seja capaz de desenvolver mecanismos para reconduzir o ensino, caso a turma, ou parte dela, não tenha um desempenho satisfatório.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa possibilita o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, de suas estruturas de pensamento, a ponto de entender o que ele não está aprendendo. Assume o caráter de uma prática ativa, dinâmica e flexível, numa perspectiva construtivista, voltada para uma tomada de consciência do aluno sobre o seu próprio processo, e do professor, sobre a sua prática pedagógica e processo de ensino.

Jimenez Peña (2005) nos lembra que embora o discurso pedagógico hoje esteja

voltado para as práticas construtivistas e as formas diferenciadas de educação, como é o caso da avaliação formativa, a escola vive um grande paradoxo.

Numa mesma escola, convive-se com formas diferenciadas de ensino e avaliação, sinal de que os educadores estão vivendo um período de grande transição, refletido na insegurança e no mal-estar de um bom número de professores. Seja pelas condições institucionais que se apresentam como obstáculos (estrutura), seja pela falta de capacitação, a maioria sente muita dificuldade em aplicar os princípios da avaliação formativa (JIMENEZ PENA, 2005, p.15).

Essa questão também é salientada por Perrenoud (1999), quando observa que a avaliação formativa ‘participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor’ requerendo ‘formadores relativamente polivalentes’, capazes de criar situações de aprendizagem portadoras de sentido e de regulação e dispostos a desencadear mudanças nas próprias práticas (p.121).

A escola tradicional ou mesmo aquelas de vanguarda que apresentam inovações pedagógicas propondo-se à mudança, possuem limites de estrutura, valores e crenças da comunidade e dos próprios professores que as impedem de implementar, de forma imediata, a avaliação formativa.

1.5 A perspectiva da implementação de projetos na formação/avaliação de professores

Para o professor assumir novas tarefas e responsabilidades, como membro da comunidade e como agente de mudança no sistema social, ele precisa estar atento e procurar construir conhecimentos ao invés de apenas transmiti-los. Um recurso pedagógico que estrutura a formação de professores e alunos reflexivos é o desenvolvimento de projetos. Além de provocar a articulação entre a formação e pesquisa, essa técnica articula teoria e prática, formação profissional com pessoal. Almeida e Júnior (2000) pesquisam sobre projetos e ambientes inovadores e destacam que

...um dos símbolos de evolução do ser humano e de uma sociedade é sua capacidade de planejar, pensar adiante, prever seu futuro para melhorá-lo... o novo cidadão projetista não aceita a realidade só porque sempre foi assim. Ele nega-se à repetição triste e desumanizadora dos fatos, rebelando-se por meio de seus sonhos (ibid.p.64).

Pedro Demo (1998) argumenta que, “se quisermos criatividade, consciência crítica, cidadania de sujeitos capazes de história própria individual e coletiva” precisamos tornar o aprender um desafio reconstrutivo ou formativo. Assim, ele, defendendo a pesquisa

como ambiente da aprendizagem, não abandona os conteúdos formais, mas apenas propõe uma organização diferenciada, com privilégio para as habilidades básicas.

Para a construção de um projeto, precisamos destacar a presença da avaliação como um dos componentes do processo educativo, nas instituições de ensino, com um caráter de investigação. Nesse caso, a avaliação exerce uma função essencial na construção e na manutenção da qualidade das ações.

A avaliação é, ao mesmo tempo, produto e fator de planejamento, ou seja, a avaliação e o planejamento de qualquer ação educacional guardam entre si uma relação dialética. Por um lado, como parte integrante do próprio plano de ação, em qualquer nível do sistema educativo, macro ou micro, seja ele um plano global ou um projeto específico, o modelo de avaliação adotado está subordinado às linhas políticas, sociais, filosóficas e pedagógicas das ações que se pretendem executar, devendo estar coerente com elas. Por outro lado, a avaliação tem um caráter de pesquisa cujos resultados alimentam o processo, oferecendo subsídios para a tomada de decisões e/ou para situar desvios na ação e realizar as correções necessárias. Desse modo, a avaliação torna-se um ato de reflexão, de investigação e de ação visando à transformação da prática educativa e ao crescimento dos indivíduos (HOFFMANN, 1994).

Quando o professor quer refletir e coletar informações que lhe possibilitem melhorar a qualidade de sua atuação profissional, deve se auto-avaliar. Consideramos que esse nível de avaliação é um dos elementos mais importantes da prática docente, pois nele o professor toma consciência de seus limites e de suas possibilidades. Através dessa reflexão, o docente visualiza a abrangência de seu trabalho, as competências necessárias para responder às necessidades sociais e educacionais. Antes de qualquer coisa, o professor precisa saber quais as metas que pretende alcançar, reconhecer e adotar como referencial às expectativas que a escola, os alunos, os outros colegas de profissão e a própria sociedade, na qual está inserido, têm do seu desempenho.

No que diz respeito a esse aspecto, sabemos que são múltiplas as habilidades requeridas para ser um profissional competente; dentre todas elas, a avaliação é um fator preponderante que visa não apenas ao desempenho dos alunos, mas a seu próprio desempenho, a sua formação e a seu aperfeiçoamento.

Diante de inúmeros desafios enfrentados pelo docente, Vasconcelos (1994) apresenta duas alternativas: 'justificar para não mudar' ou 'compreender para transformar'. O cuidado com seu crescimento docente passa, entre outras coisas, pela opção de escolher qual dos dois caminhos seguir: acomodação ou transformação.

Benjamin Bloom e colaboradores (1983) estabeleceram uma taxonomia das habilidades de pensamento cognitivo que auxilia no estabelecimento de objetivos de ensino, e, portanto, de questões avaliativas. De acordo com os autores, o processo cognitivo passa por seis *domínios*, na seguinte seqüência: *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação* ou *juízo*. Essas competências cognitivas guardam entre si uma relação hierárquica, de complexidade crescente, em que cada categoria depende do domínio da competência anterior. Embora as categorias de Bloom tenham sido uma referência muito utilizada pela pedagogia *do controle*, a categorização é reconhecida como válida e utilizada, mesmo pelos adeptos das abordagens pedagógicas transformadoras, que a recomendam como referência para o professor “estabelecer uma seqüência de complexidade crescente mais adequada e de acordo com o nível em que se encontram seus alunos” (ROMÃO, 1998, p.108).

Mais recentemente, vários estudiosos pesquisam em busca de um melhor entendimento da mente humana, o que se refletiu nos estudos a respeito do potencial do cérebro (ALENCAR, 1997), da existência de inteligências múltiplas (GARDNER, 1994) e dos processos de pensamento (COLL, PALACIOS, MARCHESI, 1996). Os estudos da natureza do processamento realizado pelo cérebro trouxeram à luz conhecimentos sobre as modalidades de funcionamento dos hemisférios, identificando as funções realizadas pelo hemisfério esquerdo, como operações lógico-analíticas: argumentação, conhecimento, razão, ciência, análise, entre outras. Já operações intuitivo/sintéticas – simbolismo, síntese, intuição, emoção, arte, criatividade, valores, entre outras – estão ligadas ao funcionamento do lado direito do cérebro, ficando as operações motrizes/operacionais – motricidade, pragmatismo, ação, iniciativa, impulsividade – ligadas à estrutura comum do cérebro (GARDNER, 1994).

A Didática passa a se preocupar com as operações do pensamento, cognitivas, criativas, valorativas, desde as operações mais simples para estimular o pensamento, como a comparação, a classificação, a observação, até a interpretação, a crítica, passando pela indução, dedução, aplicação, entre outras. Para que as operações se desenvolvam, é preciso que sejam estimuladas e exercitadas. As operações ordenadas e praticadas com freqüência geram autonomia de pensamento, pensamento crítico. Para atingir tal autonomia, as operações devem converter-se em habilidades, que precisam ser fortalecidas e aperfeiçoadas.

Webb (1995) faz considerações importantes sobre os propósitos da avaliação quando se quer medir a competência e/ou o desempenho de um indivíduo, ou a produtividade do grupo e/ou a habilidade das relações interpessoais estabelecidas no grupo. O importante, para esse autor, são os pontos da avaliação que têm que estar claros para aqueles que serão avaliados, tais como: o propósito da avaliação, a meta do trabalho de grupo, os procedimentos

e critérios utilizados na avaliação e a consistência desses três aspectos. Nesse sentido, a avaliação não aborda apenas aspectos cognitivos, mas também subjetivos e sociais. Assim, a perspectiva de implementação de projetos na formação/avaliação de professores torna-se mais ampla e efetiva para garantir uma mudança no sistema educacional.

Utilizando as recomendações elaboradas por um conjunto de professores e pesquisadores em Didática das Ciências, em 1995 (MENEZES, 1996), todo programa que visa à formação continuada deve reconhecer as necessidades formativas dos professores, levando em consideração as condições do seu local de trabalho; deve ainda refletir sobre as possíveis estratégias de formação e estar orientado pelos seguintes princípios: ser parte integrante do trabalho docente, promover a autoformação e o trabalho coletivo, desenvolver convênios de colaboração com outras instituições, envolver os professores da própria escola, priorizar a formação permanente, estabelecer a avaliação como processo contínuo formativo.

No novo paradigma da formação, o professor se forma a partir do próprio local de seu trabalho, ao assumir um papel ativo e reflexivo frente à sua formação, entendendo-a como um processo contínuo, associando ensino/pesquisa, trabalho/formação e formação/pesquisa. Trata-se de um suporte epistemológico que inclui o professor-pesquisador na própria pesquisa, ao mesmo tempo que se apropria do poder de sua formação (WARSCHAUER, 2000).

Nesse sentido, os estudos de Marli André (2002) e Lüdke (2001) têm apontado as relações entre o professor, seu saber e sua pesquisa, confrontando dados oferecidos pela literatura atual disponível. Para a autora, esse processo de análise associando pesquisa acadêmica e ensino do professor de educação básica pode contribuir muito com a pesquisa típica da universidade sobre o saber docente. Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003) e Mizukami (2003) também têm contribuído muito com a pesquisa sobre formação de professores e, apontando metodologias alternativas abordam referenciais teórico-metodológicos que vêm orientando pesquisas *sobre* os professores, pesquisas *com* os professores e pesquisas *dos* professores. Nesse contexto, salientamos a importância das agências financiadoras, como a FAPESP, que têm oferecido oportunidades de implementação de projetos, através do Programa Ensino Público, contribuindo, de forma significativa, com o desenvolvimento de pesquisas na formação/avaliação de professores.

Para concluir, observamos que à medida que fomos delineando as diferentes perspectivas apresentadas nesse capítulo, indagávamo-nos sobre a importância do comportamento crítico do professor em relação ao seu próprio processo de formação, em especial, no projeto de interação universidade-escola que analisamos nesse trabalho, e ao

mesmo tempo, na dificuldade de fomentar atitudes de valorização do potencial emancipatório dessa relação. Assim, fomos buscar em Adorno (1995) e Freire (1979, 1997) o sentido da orientação para a emancipação e para a conscientização crítica do educador.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO POR THEODOR W. ADORNO

...a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. T. Adorno (Teoria da Semicultura)

Este capítulo foi inserido neste trabalho quando nos sentimos incomodados, como pesquisadores, sobre as questões que ocorrem, no cotidiano escolar, e que necessitam de serem repensadas e discutidas, principalmente, no campo sócio-filosófico-cultural, a fim de ‘abalar as nossas certezas’ e de favorecer e promover uma auto-reflexão-crítica.

2.1 Introdução

A pretensão neste tópico é focar as considerações de Theodor W. Adorno sobre o papel da educação como fator de emancipação social e individual e explorar o potencial da Teoria Crítica que vem sendo utilizado por pesquisadores educadores brasileiros para discutir a crise da educação e a crise social, tais como Wolfgang Leo Maar (1995, 2003), Bárbara Freitag (1986), Pedro L. Goergen (2005), Bruno Pucci (1995, 1998, 1999), Rodrigo Duarte (1994, 2003), Nildo Viana (2005), Rita Amélia T. Vilela (2007), Newton Ramos de Oliveira (1999, 2001, 2003), Antonio Álvaro S. Zuin (1999, 2001), dentre outros.

A partir desses aportes teóricos, trazer para a arena das discussões os conceitos de *autonomia*, *heteronomia* e *antinomia*, no processo de educação-formação e emancipação do professor e conseqüentemente do aluno, como contribuição para os questionamentos desse referencial e aportes para nossa análise de dados.

Nesse intento, utilizamos uma coletânea, organizada por Gerd Kaldeback, publicada em 1970, após a morte de Adorno, reunindo textos transcritos a partir de quatro conferências e entrevistas de Adorno com Helmutt Becker e Gerd Kadelback, produzidas em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, no decênio entre 1959 e 1969, discutindo, além de outras obras do autor, as “Questões Educacionais da Atualidade”.

2.1.1 Emancipação e Esclarecimento

Vilela (2007) relata o potencial dos aportes teóricos de Adorno e seu diálogo com a educação, com o sistema de ensino e com as questões educacionais, apontando evidências de suas contribuições no debate sobre a função social da escola na atualidade.

No texto *Teoria da Semiformação*, editado em 1959, Adorno (1996) salienta que a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista. Nesse contexto, a escola assume, a partir do Iluminismo, um papel preponderante na consolidação dos ideais emancipatórios propagados pelo pensamento moderno. O espírito de *Aufklärung* estabelece que o grande desafio da educação, a partir de então, será o de se tornar um recurso emancipador da espécie humana. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt, a crise do processo formativo seria um tema privilegiado. O trajeto intelectual de Adorno constitui, nesse sentido, a história dessa crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social (MAAR, 1995).

Em *Á guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa*, Maar (1995) inicia a discussão com uma máxima de Adorno – ‘A educação não é necessariamente um fator de emancipação’ – considerando que o filósofo está alertando os educadores em relação ao deslumbramento geral e, em particular, o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isso significa uma advertência de Adorno contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência.

Em seu debate com Helmutt Becker, posterior ao texto *Educação após Auschwitz*, e publicado com o título *Educação para quê?* Adorno (1995) aprofunda a questão da emancipação:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H.Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNHO, 1995, p.141-142).

Para o frankfurtiano, a idéia de emancipação é o mesmo que conscientização e racionalidade; contém, no entanto, um momento de adaptação à realidade, que deve ser

percebida para evitar que a educação se torne impotente e ideológica.

No diálogo, Helmutt Becker chama a atenção para a necessidade da educação de equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais, reunindo, simultaneamente, princípios individualistas e sociais, adaptação e resistência.

Pelo termo emancipação Adorno compreende a visão de Kant de “homem autônomo, emancipado”, isto é, “exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável minoridade” (ADORNO, 1995, p.141). Para Kant (1974), o ponto chave do *aufklärung* é o uso do ‘*sapere aude*’ - audácia de saber - coragem e inteligência para se conquistar a maioridade. No entanto, Adorno denuncia que “a transformação da inteligência em estupidez é um aspecto tendencial da evolução histórica” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.195) e enfatiza que devemos “elaborar o passado” no sentido de esclarecer e entender o que aconteceu no passado, “criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele não se repita”, referindo-se a Auschwitz, como símbolo da barbárie. Por isto, aponta para o tema educação como uma exigência para tal.

Maar (1995) salienta que “Adorno se detém na formação educacional por motivação análoga à que instigou Kant a se ocupar do esclarecimento da Ilustração”. O homem supera a sua minoridade através da experiência e reflexão. A primeira é condição da segunda. O significado da formação é mais amplo do que a simples introjeção de valores existentes e predeterminados, pois abrange o próprio processo de superação da minoridade, que ocorre através da experiência e da reflexão. A experiência, enquanto categoria nos remete ao empirismo, ao contato com o objeto, e o histórico, remetendo-nos ao processo formativo, com o qual o indivíduo se torna experiente, elabora o que o indivíduo acumula: os resultados dos processos anteriores e o próprio processo.

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas, fundamentalmente, como um ser social. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que, na nossa sociedade, a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é pré-condição daquela (VIANA, 2005).

No texto introdutório da *Dialética do Esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985) fazem uma crítica direta à educação e situam o sistema de ensino como uma das instâncias envolvidas com a destruição tanto do verdadeiro esclarecimento, quanto da capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos (p.13). No entanto, os autores também expressam no texto dedicado à análise da ‘semicultura’ e da ‘Indústria Cultural’ que a educação deve resgatar seu potencial de desenvolvimento de consciência e de subjetividade;

que a educação deve ser uma educação para a não-dominação.

Vilela (2007) esclarece o termo alemão “*Muendigkeit*”, utilizado por Adorno em seus textos, para indicar o pensamento do autor sobre a escola e a Educação. A palavra traduzida como “emancipação” não revela, segundo a pesquisadora, a essência do pensamento de Adorno.

“*Mund*” significa boca. *Muendigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem “tutelado”, no sentido também tomado por uma outra palavra alemã, de mesma raiz: *Muendel* é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo. Assim, A Educação para a “*Muendigkeit*” pensada por Adorno, seria a Educação para promover a capacidade do sujeito para libertar-se dessa condição de tutela, para torná-lo *Muendig* (VILELA, 2007).

Assim, para o filósofo esclarecimento é a capacidade de, sem medo, poder ser diferente. Pressupõe a coragem e a aptidão de cada um se servir de seu próprio esclarecimento, de dispensar ou superar seu estado de tutela. Nesse sentido, Vilela (2007) enfatiza a adequação da expressão “educação para a não-dominação” ao invés de “educação para a emancipação”.

A epistemologia de Adorno (1995) aponta para a realização de uma educação capaz de formar sujeitos livres da dominação de toda ordem, dotados de amplo domínio de conhecimento e de atitudes sociais de respeito, de solidariedade e com compromisso de mudar o mundo “danificado” pelas relações sociais do capitalismo. Assim, utiliza a expressão “mundo administrado” para se referir ao mundo burocrático, mercantil, competitivo que nos rodeia.

Na perspectiva de uma educação crítica e capaz de fomentar o processo de resistência à dominação e à massificação, segundo Adorno, a categoria de experiência, estando fortemente ligada ao seu objetivo educacional, é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação (VILELA, 2007). O desafio de Adorno para que a educação deva ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie, continua condição atual para se criar e manter um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade. De fato, se o mundo, tal como visto pelo filósofo, danificado por falta de capacidade do homem para resistir ao processo de dominação, que aliena e massifica, desenvolver a capacidade de resistência – o antídoto será pensar por conta própria e não se

curvar aos ditames da massificação. Essas premissas podem ser tomadas como lições para a pedagogia atual.

Como já foi mencionado anteriormente, para o frankfurtiano a crise da educação é uma crise de formação cultural da sociedade capitalista, uma formação resultante da separação entre trabalho intelectual e manual, na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado, porque a educação é ela também, uma semi-educação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo é destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual.

Segundo Adorno (1995), os meios de comunicação de massa, cada vez mais especializados e eficientes, se, por um lado, se responsabilizam pela divulgação de temas educativos, por outro lado, os esvaziam e os banalizam. O resultado desse processo é o desaparecimento do potencial crítico, esclarecedor e criativo da educação produzindo, de fato, uma “semicultura”, que se completa com a “semiformação”.

Para Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999) o que resta a nós educadores e aos alunos, diante desse poder deformador da semicultura, é reconhecer e conhecer esse inimigo para poder enfrentá-lo com segurança. Assim, a educação teria como papel fundamental a produção de uma consciência verdadeira, de uma auto-reflexão crítica (RESENDE, 2003).

2.1.2 Autonomia, Heteronomia e Antinomia

No ensaio *Teoria da Semicultura*, Adorno (1996) aponta que a “cultura tem duplo caráter”: ela é ao mesmo tempo *adaptação* ou configuração à vida real e *autonomia*.

A filosofia de Schiller, dos kantianos e de seus críticos foi a expressão mais prenhe da tensão entre esses dois momentos, enquanto que na teoria hegeliana da formação – e na do Goethe tardio – triunfou, dentro do mesmo humanismo, sob o nome de desprendimento, o *desideratum* da acomodação (ADORNO, 1996, p.3).

Essa tensão permanente entre *adaptação* e *autonomia* é que dá à cultura a sua virtualidade negativa e emancipatória. É aceitar o mundo dos condicionamentos, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 1999).

Para Adorno (1996), essa duplicidade nasce do antagonismo social não-conciliado que a cultura quer resolver, mas não possui poder para isso; mas alerta que esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Assim, esses pólos antagônicos entre “natureza” e “espírito” geram um “campo vivo de forças”, ou seja, uma interação relacional de aversões e

atrações que constitui a estrutura dinâmica e em transmutação de um fenômeno complexo.

Se, no período liberal do capitalismo, predominou na cultura o momento da autonomia, com o advento da Ciência Moderna, a formação cultural do sujeito estabeleceu-se em termos da acomodação da natureza ao espírito – o predomínio quase absoluto da adaptabilidade (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 1999).

Se, por um lado, a *autonomia* é entendida como independência intelectual, capacidade de autodeterminação e crítica consciente dos condicionamentos da atividade, sendo resultado de um processo de esclarecimento, por outro, *adaptação* é compreendida como a capacidade de interação produtiva com o meio e de acompanhamento do desenvolvimento técnico-científico. Assim, articulam-se as noções de auto-educação e autonomia do sujeito: quanto mais os indivíduos se empenham na própria formação, mais são livres e racionais.

Como afirma Adorno (1996)

Quando o campo de forças a que chamamos de formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ibid. p.3)

Assim sendo, a absolutização de uma das dimensões nega ao sujeito a potencialidade possível do processo de formação. O perigo da tentativa de dominação da natureza pelo espírito é apresentado como avanço da “adaptação do homem aos seus pares”, em detrimento justamente do “existente”, ou seja, das forças que vêm da natureza. A rendição da natureza corresponde à transformação da cultura em uma norma e em um valor. A cultura, objeto da experiência formativa, tornou-se, ela mesma, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de indústria e a sustenta nessa condição, também a torna administrada. (SILVA, 2004)

Para Adorno (1996), à medida que a formação do indivíduo autônomo dependeu das relações sociais e, especialmente, das diferenças econômicas, essa condição acabou saindo às avessas, e o que era autonomia dos indivíduos transformou-se em *heteronomia*.

No texto *Educação – para quê?*, Adorno (1995) discute acerca das questões educacionais da década de 50 e 60, atentando que, para o modelo ideal de educação daquela época, o conceito de *heteronomia* significava um momento autoritário, imposto a partir do exterior. Para o filósofo, aquele momento de heteronomia era contraditório com a idéia de um homem autônomo, emancipado, referindo-se à formulação de Kant (1794) de que “os homens têm que se libertar de sua auto-inculpável minoridade”. A seguir, apresenta a sua concepção

de *educação* como aquela capaz de produzir uma ‘consciência verdadeira’ no indivíduo, o que demanda uma postura crítica na medida em que faz objeção ao processo educacional que visa à formação de pessoas bem ajustadas, ou seja, conformadas ao *status quo* atual.

Pucci, Ramos-de-Oliveira, Zuin (1999) acentuam que essa concepção de educação de Adorno objetiva criticar e alertar sobre as condições da sociedade, que, potencialmente, carrega dentro de si o retorno à barbárie. Lembrando que para Adorno (1995), “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia”, usando a expressão kantiana, “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (p.125).

A crítica pode ser focalizada aos processos educativos, especificamente pela escolarização, que, potencialmente, pode superar os limites a que tem sido confinado o processo de formação humana. Em *Tabus Acerca do Magistério*, Adorno assevera que

Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto.Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ibid. p.112-113).

A escola, enquanto organização social, representada por seus educadores, precisa analisar o duplo caráter da educação, que tem como “telos” a conquista da autonomia e da emancipação dos educandos. Ramos-de-Oliveira (2001) assinala que “esta conquista coloca o aluno numa posição instável, mutável, em que tem que aprender com os outros para compreender a si mesmo e a sua situação, apoiando-se e libertando-se da heteronomia, formulando seu projeto emancipador”.

Esse aprendizado demanda trabalho autêntico não apenas do aluno, mas principalmente, dos educadores, incluindo os pais e os demais funcionários da escola, no sentido de ajudar o aluno a conjugar as pontas contraditórias, em constante tensão. Se, por um lado, temos a educação imposta pela indústria cultural, prioritariamente voltada para a adaptação, por outro temos a educação que visa resgatar a autonomia do sujeito e reeducar os sentidos. Não podemos nos desviar dessa tensão, sob o risco de falsear o processo pedagógico.

Ainda, em *Teoria da Semicultura*, Adorno (1995) também ressalta que a própria idéia de formação, em sua essência, é antinômica.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair (ibid.).

Adorno (1995) defende que o fenômeno da semicultura, com seus abusos, teria revelado que “não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência”. Para o filósofo, “no âmbito das totalidades contraditórias, o problema da formação cultural se vê envolvido também em uma antinomia”. Assim, tendo considerado as duas possibilidades de acomodação entre a natureza e espírito, Adorno apresenta seu terceiro construto teórico, o desenvolvimento do “espírito objetivo-negativo”, que consistiria na resistência a qualquer um dos movimentos de redução, anteriormente desenhados, no que se assume seguindo a tradição de Kant, Hegel e Marx. Isso corresponderia à busca por uma situação de formação colocada além da oposição entre cultura e não-cultura, de modo a se fugir tanto da sacralização da cultura como da eliminação da perspectiva de formação cultural (MAAR, 2003).

Para Adorno (1995), a cisão entre a vida real e cultura acarreta perda de sentido para a formação. Assim, a formação nunca poderia ser tomada como categoria fixa, sob o risco de contradizer a si mesma, tornando-se regressiva e fortalecendo a manutenção da situação dominante. Disso resulta que a reflexão sobre o sentido e as finalidades da formação está no cerne do próprio conceito. Como consequência, Adorno invalida qualquer reforma educacional que conceba a realidade pedagógica de forma desvinculada da influência que a realidade extrapedagógica exerce sobre ela. Para ele, os abusos próprios do fenômeno da semicultura teriam revelado que o enfrentamento de situações objetivas, através de mudanças isoladas do contexto social, é sempre inviável, pois mantêm impotente a consciência dos envolvidos, de modo que não se obtém mais nada do que reprodução das situações que se desejam mudar.

CAPÍTULO 3: DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

*Quem quiser (...) a verdade da vida (...)
tem que investigar sua configuração alienada.*
(Adorno apud Leo Maar, 2003)

Este capítulo explicita as diretrizes técnico-metodológicas, utilizadas na construção da pesquisa, e que apontam para os elementos que nortearam a análise dos dados e a maneira como nos comprometemos com a questão de pesquisa.

3.1 Introdução

Consideramos que este trabalho está inserido numa abordagem qualitativa, hermenêutica ou interpretativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), na qual encontramos os principais pressupostos que o caracterizam. Entretanto, reconhecemos que não há um consenso entre os pesquisadores qualitativos (DEMO, 1991; ALVES, 1991; GUBA E LINCOLN, 1994, COUTINHO, 2006), delineando com exatidão essa prática.

Coutinho (2006) argumenta que, de modo geral, os pesquisadores, entre eles Guba e Lincoln (1994) consideram que o paradigma da pesquisa qualitativa adota, do ponto de vista ontológico, a possibilidade de múltiplas realidades e, do ponto de vista epistemológico, além das questões de ordem técnicas e metodológicas, a relação subjetiva do pesquisador com o objeto de estudo. Nesse sentido, os próprios pesquisadores, citados por Coutinho (2006), questionam e propõem critérios para discutir como é que o investigador prova que podem acreditar, confiar e aplicar os resultados obtidos numa pesquisa que é relativista, subjetiva e interpretativa e, ao mesmo tempo apontar critérios que podem nos ajudar na discussão dessa questão da qualidade científica.

Marli André (2002) nos lembra que, nesse período, final dos anos 80 e no decorrer da década de 90, os olhares dos pesquisadores se voltaram para essa questão da cientificidade, trazendo, para a arena das discussões, questionamentos de diferentes ordens para a pesquisa em educação, tais como, os propósitos da pesquisa, critérios de validade e domínio dos pressupostos dos métodos e técnicas necessários para manter o rigor na coleta e na análise dos dados.

Diante desse quadro, procuramos identificar, no processo de investigação, informações importantes que possam contribuir com o debate sobre as questões de pesquisa

em educação.

3.2 Propósito da pesquisa

Como membros do Grupo de Pesquisa “Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa”, temos participado, mensalmente, desde março de 2001, de reuniões com o propósito de estudar e discutir trabalhos realizados pelos participantes, envolvidos em pesquisa sobre educação, articulando fenômenos complexos como avaliação, educação, formação de professores e sociedade.

Nesse contexto, a articulação entre ensino e pesquisa vem sendo enfatizada, visando à reflexão conjunta entre os professores da educação básica e da universidade; tratando das relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos profissionais práticos; valorizando as ações dos professores como caminho para sua autonomia e emancipação; buscando dar voz ao professor para melhorar a sua prática de avaliação; contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

Assim, alguns integrantes deste Grupo de Pesquisa, que residem em Ilha Solteira, desde o final de 1999, elaboraram um projeto de extensão e pesquisa, que tem como eixo principal, a implementação contínua de melhorias na Escola Estadual Urubupungá (EEU), com a participação de professores da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS/UNESP), através do Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM), coordenados pelos professores da UNESP, Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho e Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho, pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Unesp de Bauri.

Percebemos essa iniciativa de pesquisa com os professores⁷ de educação básica, envolvendo os pesquisadores *de fora* da escola (KINCHELOE, 1993) em trabalho conjunto, com sugestões de análises teóricas pertinentes, como um passo importante para evitar atitudes isoladas do professor que contribuem muito pouco para os avanços de transformação da realidade escolar (PIMENTA, 2000; ZEICHNER, 2003) ou para a própria formação do professor como pesquisador (MIZUKAMI, 2003).

Kincheloe (1993) recomenda que, só através do esforço do professor das escolas fundamentais, a pesquisa em educação pode dar o salto sobre o *gap* que separa a universidade e as escolas, respondendo assim às reais necessidades que estão à espera de soluções na

⁷ Mizukami (2003) em pesquisa sobre formação de professores, distingue as pesquisas *com* professores, das pesquisas *sobre* os professores ou *dos* professores.

educação básica.

Considerando esse *gap* ou *desnivelamento* (MARTINEZ, 2001) como critério necessário para o enfrentamento dos obstáculos e como “exercício de uma atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela” (LÜDKE, 2003), propomos focalizar os aspectos do Projeto Urubunesp que consideramos significativos no processo educação-formação do professor para a implementação da avaliação formativa em sala de aula.

3.3 Critérios de validade

Neste trabalho, procuramos os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes, durante o processo do Projeto Urubunesp, através do estilo narrativo, com a preocupação de mostrar a sua instância singular, multidimensional e historicamente situada.

Consideramos que esses aspectos do Projeto Urubunesp também foram validados pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), quando recebeu o apoio financeiro dessa Agência, reconhecendo sua relevância científica e social. O *Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo*, da FAPESP, de 2002 a 2005 financiou 18 bolsas (no primeiro ano) para os professores da Escola Estadual Urubupungá e também nove computadores, ligação à Internet pela *Academic Network at São Paulo* ou rede ANSP/FAPESP, além de câmera de vídeo, máquina fotográfica, gravadores de áudio, retroprojeter e material de consumo.

Podemos apontar ainda outros dois aspectos desse caso (o Projeto Urubunesp) que representam, do nosso ponto de vista, um dos maiores desafios do processo ensino-aprendizagem, que é a relação professor-aluno. O primeiro deles é a possibilidade de o professor da escola pública aprender a fazer pesquisa desenvolvida, em conjunto com seus pares e com seus alunos, promovendo a reflexão sobre o processo, a avaliação entre os pares e a própria auto-avaliação, como exercício para a construção de sua autonomia. O outro aspecto é decorrente do primeiro: a pesquisa acadêmica e a prática do ensino de ciências, lidando com a heteronomia e a antinomia, através do “diálogo entre dois mundos, ou melhor, um palco de tensões entre acadêmicos e professores, entre proposições formalizadas e a ‘voz da experiência’, entre a teoria e a prática...” (VAZ, 1996 apud FIORENTINI et al, 2003, p. 309).

3.4 Métodos e técnicas de coleta de dados

O acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Urubunesp possibilitou-nos um contato direto e prolongado com o objeto de estudo (período de observação), e resultou numa quantidade relativamente abundante de registros, coletados por um período de cinco anos. Esse material, além dos registros eletrônicos mantidos pelo grupo nas listas de e-mails, foi constituído por “diários de campo” ou caderno de notas dos professores acadêmicos; registros gravadores em áudio e vídeo das reuniões e encontros dos participantes do projeto, das entrevistas concedidas aos coordenadores dos grupos e das reuniões de avaliação do projeto; relatórios científicos enviados à FAPESP; trabalhos apresentados em Congressos e Seminários; Livros de Atas dos Simpósios Comunidade Escolar e Comunidade Científica ocorridos em 2004 e 2005.

Para focalizar nossas questões de pesquisa, em relação ao processo de formação do professor e à incorporação da avaliação formativa nesse processo, que consideramos autoformador, realizamos, na fase exploratória, por aproximadamente uma hora cada, gravadas em áudio e transcritas para análise, entrevistas semi-estruturadas com dezessete professores participantes do Projeto Urubunesp.

3.4.1 A entrevista como prática reflexiva

Mínayo (1996) nos aponta que os dados obtidos pela entrevista podem ser de natureza *objetiva e subjetiva*, quando entram em questão, além da simples coleta de fatos concretos, outros fatores que estão em jogo na interação pesquisador-entrevistado, tais como atitudes, valores, opiniões. Nesse sentido, um encontro impessoal, no qual é incluído a subjetividade dos protagonistas, pode também se constituir como um momento de construção de um novo conhecimento (SYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI 2002), um momento de reflexão crítica, de auto-avaliação, nos quais se privilegiam o autocontrole e a metacognição.

Durante uma entrevista reflexiva, o diálogo estabelecido entre o pesquisador e o pesquisado pode ser comparado àquele estabelecido entre o avaliador e o avaliado. Na cultura da avaliação formativa, essa interatividade permeada pelo diálogo contribui para tomada de consciência do próprio desenvolvimento.

A avaliação formativa supõe, do ponto de vista do professor, a crença sobre a possibilidade de que pequenas mudanças sejam, paulatina e incansavelmente, introduzidas na prática de sala de aula, a partir de análises que o professor faz da situação por ele vivida com seus alunos, em cada momento; e, investimentos, por parte do professor, na promoção contínua do envolvimento do aluno com sua auto-avaliação, entendida como desenvolvimento

da expectativa do aluno de produzir análises próprias da situação que está vivenciando, disparando pequenas ações no sentido de lidar com ela (BLACK e WILLIAM, 1998a).

Com base nesses pressupostos, formulamos uma entrevista semi-estruturada com três blocos de conceitos-chaves sobre a ação do professor, sobre o seu processo de metacognição e sobre a implementação da avaliação formativa.

No Bloco A – **Sobre a ação pedagógica do professor**, solicitamos que o entrevistado nos falasse sobre a sua compreensão das concepções de *Comunidade, Escola, Alunos, Ciência e Colegas Professores*.

No Bloco B – **Sobre o processo de metacognição do professor**, solicitamos que o entrevistado falasse sobre o processo de aprendizagem do professor e do aluno.

No Bloco C – **Sobre a avaliação formativa**, o entrevistado foi inquirido sobre suas concepções de *feedback, auto-estima, auto-avaliação, prática avaliativa, referencial teórico, obstáculos e dificuldades*.

3.4.2 Análise documental

Guba e Lincoln (1994) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional, tais como, a facilidade de acesso aos dados quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos envolvidos. Assim, a análise documental é realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos e obtidos a partir de fontes primárias e secundárias, escritas ou não.

Operacionalmente, optamos pela análise dos relatórios científicos enviados à FAPESP; as Atas dos Simpósios Comunidade Escolar e Comunidade Científica I e II; Transcrições das Reuniões de Avaliação dos Grupos; A Tese de Livre-Docência da Profa. Lizete e as Entrevistas Reflexivas.

3.5 Metodologia de análise e organização dos dados

Durante todo o período de transcrição e análise dos dados, procuramos iluminar nossos achados com os aportes teóricos da Teoria Crítica. Aos poucos, os caminhos metodológicos foram se delineando e afinando de tal forma que optamos por organizar os dados e realizar a análise em dois capítulos à parte: o primeiro narra a história do Projeto Urubunesp, enfocando os aspectos contraditórios do processo formativo dos envolvidos,

enquanto grupo de professores voltados para um processo emancipatório de caráter de adaptação e autonomia, segundo a concepção estabelecida por Adorno (1995); o segundo utiliza um aspecto da avaliação emancipatória proposta por Saul (1991) enfocando a consciência crítica que possibilita ao professor superar as dificuldades encontradas na implementação da avaliação formativa, proposta a partir do Projeto Urubunesp.

3.5.1 Parte I: A Narrativa do Projeto “A Prática da Avaliação Formativa em uma Escola Pública”

Para relatar a história deste Projeto, que contextualiza nosso objeto de pesquisa, procuramos utilizar o expediente da narrativa, que tem sido divulgado por inúmeras pesquisas qualitativas no Brasil, em especial na área de educação de professores (CUNHA, 1997; LUDKE e ANDRÉ, 1986; MIZUKAMI, 2003) como importante estratégia formadora de consciência numa perspectiva emancipadora.

A proeminência da narrativa estimula a imaginação em outra direção, desafiando o escritor a se confrontar com aquilo que ele mesmo e seus personagens podem vir a se tornar (KONDER, 2002). Segundo Lukács (1964 apud KONDER, 2002), a perspectiva do narrador, ao contrário, não depende das convicções particulares do escritor, mas estimula a compreensão da realidade como um processo de transformação incessante, de movimento dinâmico, de construção de algo novo. Para Benjamin (1980 apud KONDER, 2002)

...é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro ‘em si’ da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro (ibid.)

Um dos primeiros pesquisadores a chamar a atenção sobre a existência de uma estrutura no enunciado narrativo foi Jung (1945/1984), estudando como os sonhos tendem a se organizar. No entanto, Jung não empregou o termo *narrativa*, mas retomou o conceito aristotélico de *drama*. Segundo Vieira (2001), tal fato se explica pelo ‘estado da arte’ na época.

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma

força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Há, por conseguinte, dois tipos de episódios na narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um a outro (TODOROV apud VIEIRA, 2001).

Essa seqüência narrativa de Todorov foi reorganizada por Adam (1985 apud VIEIRA, 2001) com as seguintes proposições:

Pn1 = Situação estável inicial ou Estado inicial (antes do processo)
Pn2 = Função que abre um processo (início do processo)
Pn3 = Processo propriamente dito (processo)
Pn4 = Função que fecha o processo (fim do processo)
Pn5 = Resultado – Estado final (após o processo)

Ainda segundo Vieira (2001), o mais importante nessa seqüência narrativa mínima é a passagem e a transformação de um estado inicial (Pn1) em um estado final (Pn5), sendo as macroproposições narrativas intermediárias (Pn2 + Pn3 + Pn4) os elementos que asseguram essa transformação. Desse modo, não encontramos em Adam (1985) a necessidade de associarmos o estado inicial a um estado de equilíbrio, pois, segundo ele, o estado inicial pode ser equilibrado ou não.

Assim, usaremos a seqüência mínima reorganizada por Adam (1985, VIEIRA, 2001) como procedimento organizacional deste capítulo, narrando e analisando parcialmente cada situação do processo, para estabelecermos os resultados encontrados no conjunto das macroposições, no Estado Final.

Ainda com o propósito de organização e de análise, apontamos três locus fundamentais na implementação da avaliação formativa e na formação do professor: a Universidade Pública; a Escola Pública e uma Agência de Financiamentos de Pesquisa.

3.5.2 Parte II: Crítica Institucional e Criação Coletiva

O Paradigma da Avaliação Emancipatória, proposto por Saul (1991), tem sua construção inspirada em três eixos teórico-metodológicos: o primeiro deles caracteriza-se como “*Avaliação Democrática*”; o segundo é a “*Crítica Institucional e Criação Coletiva*”, e o terceiro é a “*Pesquisa Participante*”.

A Avaliação Democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca de características de um programa educacional. Os conceitos-chave desse eixo, que garantem ao usuário o direito de utilização das informações e dos resultados, são *sigilo*, *negociação* e *acessibilidade*.

A Pesquisa Participante trata de uma abordagem, que implica o compromisso do pesquisador com a causa em questão, e contribui para uma ruptura metodológica profunda.

O terceiro eixo, A Crítica Institucional e Criação Coletiva, que enfocaremos mais amiúde nesta parte, ancora-se em uma proposta de investigação criada e aplicada pela equipe do *Institut pour le Développement des Peuples* de Paris, nos anos 70, a partir da concepção de conscientização de Paulo Freire (SAUL, 1986).

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por isso, a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 26).

Para Freire (1979), quanto mais nos aproximamos de posturas conscientes, mais desmistificamos a realidade; assumimos um compromisso e uma consciência histórica, tornamo-nos sujeitos que “criam sua existência com um material que a vida lhe oferece”. Para esse autor, quanto mais de desvela a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual a ação transformadora incide, tanto mais se insere nela criticamente.

Assim, a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1979). Os sujeitos envolvidos no processo de conscientização são autodeterminados e capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. Essa abordagem expressa-se por um processo dialógico que deve ser entendido como “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987). Para Saul (1991), esse diálogo, a que Freire se refere, requer um pensamento crítico, gerador de uma condição para a comunicação. É uma educação emancipadora que

“não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo – um mundo que impressiona e desafia a um e a outro, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1987)

Nessa perspectiva, Saul (1991) caracteriza, num único processo, a “Crítica Institucional e Criação Coletiva” concretizada através de três momentos, articulados entre si,

num único processo.

O primeiro momento, chamado de *expressão e descrição da realidade*, inclui a verbalização e a problematização de uma dada realidade, de acordo como um grupo particular de sujeitos consegue apreendê-la. A descrição pode conter material concreto, simbólico ou ambos. A expressão pode envolver fatos, conceitos, valores, sentimentos. No âmbito escolar, essa etapa pode suscitar questões inerentes ao processo de ensino e de avaliações dos alunos.

O segundo momento é caracterizado por uma *crítica do material exposto*, isto é, os sujeitos passam a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimento de reflexão sobre a sua prática. Esse “recoo crítico” efetiva-se basicamente pela tomada de consciência pelo grupo, das distâncias que, por vezes, existem entre as propostas e as ações de uma organização; inclui a análise das disfunções e barreiras reais ou potenciais que obstaculizam a consecução do desejável. Procura-se, ainda, nessa etapa, explicitar as contradições existentes que ocorrem nas ações do grupo.

O terceiro momento, a *criação coletiva*, prevê o delineamento de alterações necessárias no curso da ação, em um projeto ou na estrutura organizacional. Nessa etapa, é importante explicitar a responsabilidade e o compromisso do grupo na tomada de decisões e no encaminhamento das mesmas, baseados nos princípios de autonomia, criatividade e inserção social.

O produto final de um processo de *Crítica Institucional e Criação Coletiva* não é a elaboração apenas de um relatório, mas a possibilidade de que as pessoas envolvidas tornem-se mais conscientizadas de suas possibilidades, de seus limites e de suas autênticas e desejadas finalidades. É possível, ainda, que os sujeitos envolvidos desenvolvam um processo de autogestão, propondo-se a assumir as propostas elaboradas.

O quadro abaixo evidencia, de forma sintética, as principais características e respectivas descrições da avaliação emancipatória:

Características	Descrição
Natureza da Avaliação	- processo de análise e de crítica de uma dada realidade visando à sua transformação
Enfoque	- qualitativo - praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e não apenas a sua descrição
Interesse	- emancipador, ou seja, libertador; visando a provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos deterministas
Vertente	- político-pedagógica.
Compromissos	- propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história

Conceitos Básicos	- emancipação - decisão democrática - transformação - crítica educacional
Objetivos	- “iluminar” o caminho da transformação - beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas
Alvos da Avaliação	- programas educacionais ou sociais
Pressupostos Metodológicos	- antidogmatismo - autenticidade e compromisso - restituição sistemática (direito à informação) - ritmo e equilíbrio da ação-reflexão
Momentos da Avaliação	- descrição da realidade - crítica da realidade - criação coletiva
Procedimentos	- dialógico - participante - utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates
Tipos de Dados	- procedimento qualitativo - utilizam-se também dados quantitativos
Papel do Avaliador	- coordenador e orientador do trabalho avaliativo - o avaliador, preferencialmente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa
Requisitos do Avaliador	- experiência em pesquisa e em avaliação - habilidade de relacionamento interpessoal

Quadro I – O paradigma da avaliação emancipatória

3.5.3 Categorias de análise

Orquiza-de-Carvalho (2005a), em seu trabalho de Livre-Docência, enumera algumas unidades de significado que ocorreram por ocasião de um seminário que realizou na EE de Urubupungá, no qual destacava os 3 pilares do projeto Urubunesp (episódio11, p.154). Para ela, um eixo foi o investimento na *criação individual*, que usa como sinônimo de *autonomia* “não só das pessoas do Urubupungá, mas também das pessoas da UNESP”. Reforçando sua concepção, continua dizendo “ou seja, a condição de o projeto rolar é que a gente tente investir em autonomia, investir em criatividade pessoal”; “a idéia seria cada pessoa ir criando focos de criatividade e envolvendo outras pessoas ao redor”.

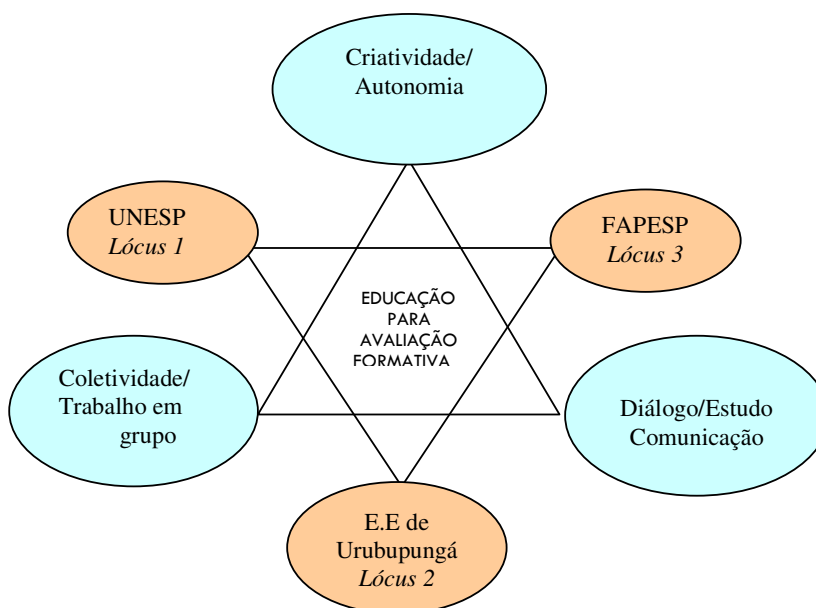
Continuando, a pesquisadora faz um questionamento: “será que dá para enxergar alguma coisa que transcende os pequenos grupos?” referindo-se ao *trabalho em grupo* para destacar o segundo eixo e chegar no terceiro que indicou como *estudo e comunicação*.

Utilizamos essa diretriz para sintetizar a concepção original do projeto Urubunesp de formação continuada de professores acadêmicos e de educação básica, cingindo autonomia individual com trabalho em grupo, permeados por estudo e comunicação, envolvendo todos

os participantes em um projeto que vai além do individual. Nesse sentido, no episódio 12, ela destaca

...eu acho que o caminho é trazer esses desentendimentos à tona. Porque é através dos conflitos, através de expor essas nossas desavenças, que a gente vai conseguir refletir sobre o que está acontecendo com a gente (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005a, p.159).

Considerando esses pilares como fundamentais em nossa análise – *criatividade/autonomia*; *coletividade/trabalho individual e em grupo*; *diálogo/estudo e comunicação* - procuramos conciliá-los aos três lócus envolvidos no Projeto Urubunesp: UNESP; a Escola Estadual de Urubupungá (EEU) e a FAPESP; representados no esquema abaixo como eixos integradores do Projeto “A Prática da Avaliação Formativa em uma Escola Pública”.



Esquema 1

Em nossa análise, procuramos articular essas tríades em narrativas, com a finalidade de localizar os nexos do Projeto Urubunesp que favoreceram a prática de implementação da avaliação formativa em uma escola pública.

No capítulo quatro, a partir dos trabalhos de Adorno, focalizamos a presença da reflexão sobre o sentido e as finalidades da formação, enquanto instância exposta à influência de outras categorias da totalidade social e, nessa perspectiva, após leitura e análise dos dados,

criamos três categorias de análise: expressão de autonomia, de heteronomia e de antinomia como representação das ações dos professores da universidade e da EE de Urubupungá no decorrer do projeto (ORQUIZA-DE-CARVALHO, OLIVEIRA, MARTINEZ, 2007).

Consideramos, como “expressão de autonomia”, iniciativas que produziram movimentos aproximativos dos dois segmentos, universidade e escola, em torno de tentativas de apropriação, pelo conjunto de integrantes do projeto, das ferramentas teórico-práticas levadas para a arena de discussão. Concebemos, como “expressão de heteronomia”, movimentos de recuo dos dois segmentos mediante acontecimentos externos. Por “expressão de antinomia”, entendemos enfrentamentos entre o grupo de professores da Universidade e os da escola de educação básica, a partir do reconhecimento de situações objetivas conflituosas.

No capítulo cinco, a narrativa, voltando-se para os significados construídos e compartilhados por três professores da E.E. de Urubupungá, um de Biologia e dois de Matemática e Física, considerou ainda o referencial teórico de Black e Wiliam (1998a,b) utilizado como ponto de partida para o Projeto Urubunesp. Como já dissemos, organizamos esse capítulo usando uma das vertentes teórico-metodológicas da avaliação emancipatória de Saul (1986), o que resulta em três momentos que se articulam, mas não são estanques e nem seqüenciais.

Estimando os seis eixos representados, no esquema acima, procuramos identificar tipos de *gaps* ou *desnivelementos* construídos pelos professores em três anos de parceria, a partir das diferentes dimensões de lacunas, estabelecidas pela valorização de um referencial. Esses tipos de *gaps* foram definidos como categorias de análise *a priori*, identificados no nosso trabalho de mestrado (MARTINEZ, 2001), a partir do conceito de *regulação* de Allal (1986) e dos conceitos de *estado desejado*, de *estado presente* e de *feedback* de Ramaprasad (apud VILAS BOAS, 2006; BLACK e WILIAM, 1998a,b).

Entendemos que o professor pode estabelecer um *gap imenso* quando se posiciona, diante de uma lacuna, caracterizada por ele como muito distante entre o *estado desejado* e o *estado presente*. As informações recebidas durante o processo podem ser utilizadas como *feedbacks* para redimensionar as lacunas estabelecidas. Neste caso, o professor pode se posicionar, diante de uma lacuna percebida como suportável e desafiadora, e, muito provavelmente, disparar uma ação futura, ou pode se perceber agindo de acordo com o referencial e redimensionar as suas ações. Falamos nesse caso em *gap desafio*. Quando o professor percebe que cabe a ele ‘escolher’ como utilizar os *feedbacks* para valorizar a lacuna como factível e disparar uma ação, podemos falar em consciência crítica e interação social. Podemos considerar como um *gap ativo*, caracterizado por uma lacuna que não se fecha, pois

a interação social envolvida no processo formativo mostra-se como escolha, como alternativa de ação.

Reportamos-nos, então, a Freire (1979, 1987, 1992) trazendo para a nossa análise seu conceito de “situação-limite”. Para Freire, “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”, com um olhar mais crítico possível da realidade. Assim, numa tal situação, encontramos obstáculos ou barreiras em nossas vidas pessoal e social que precisam ser vencidas, chamadas por Freire de “situações-limites”. Diante delas, assumimos atitudes diferentes quando as percebemos como um obstáculo intransponível, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nesse último caso, a “situação-limite” é percebida criticamente. Assim, a nossa crença no possível de ser realizado, nos impulsiona para um posicionamento de separação epistemológica entre aquilo que nos ‘incomodava’, que passa a ser objetivado; e, somente quando a entendemos na sua profundidade, na sua essência, é que a destacamos. Na linguagem freiriana, torna-se “percebido-destacado” gerando uma temática, em torno do qual organizamos ações ou “atos-limites” para romper com as “situações-limites”.

Nessa perspectiva, assemelhamos a nossa categoria de *gap* com a “situação-limite” freiriana, assumindo-os como atitudes dos professores e como categorias de análise. Assim, categorizamos *a posteriori* os *gaps ativos* que representam a transposição da “fronteira entre o ser e o ser-mais” em outras categorias de análise: *gap ativo de reconstrução*, entendido como um *gap desafio* que foi ressignificado com a organização de ações em determinado tema gerador; *gap ativo debatedor* que representa uma atitude mais política, na qual a conscientização foi assumida como posição utópica⁸ frente ao mundo, como compromisso histórico; e, *gap ativo de inserção crítica* como atitude da pessoa conscientizada nas dimensões micro, meso e macro, ou seja, nas relações estabelecidas em todas as dimensões da sua realidade.

⁸ Para Freire (1979) “o utópico não é o irrealizável, a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar as estruturas”, desumanizante e humanizante.

CAPÍTULO 4: O PROJETO “A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA”

Isto é uma daquelas frestas da realidade que podem contribuir com algo para o indivíduo reflexivo e ativo.
(Tabus acerca do Magistério. T Adorno, 1995)

Nesta primeira parte, narramos a história do Projeto Urubunesp, com o intuito não apenas de organizar os dados, mas de focar uma situação existencial, analisando o sentido e as finalidades da formação do professor, a partir dos trabalhos de Adorno, categorizados como expressões de autonomia, heteronomia e antinomia.

4.1 AS ETAPAS DO PROCESSO

4.1.1 Pn1: Situação Inicial

Alguns professores da Universidade (1º *locus*: UNESP da cidade de Ilha Solteira), ligados ao Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM), visitam, na mesma cidade, a Escola Estadual de Urubupungá - EEU (2º *locus*: a Escola Pública) para apresentar uma proposta de parceria, que consistia em discutir as idéias de melhoria da sala de aula, através da apresentação de um texto intitulado *Inside de Black Box: Raising Standard Through Classroom Assessment*, de dois pesquisadores ingleses, Paul Black e Dylan Wiliam (1998b).

De fato, do ponto de vista dos professores da Universidade (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005a), essas idéias já estavam, há algum tempo, sendo refletidas, em conjunto, através de reuniões semanais do grupo de pesquisa para estudo de textos e discussões sobre a prática de avaliação.

Retomando a questão da *topografia irregular da prática profissional* de Schön (2000), utilizada, no início desta tese, os professores da Universidade transitavam dentro de suas próprias vias para implementar a prática da avaliação formativa em suas salas de aula, o que transcendia as categorias da teoria e da técnica existentes (ibid. p17). Nessa direção, o grupo optou pela construção e criatividade, testando estratégias situacionais que eles próprios

produziram, através da “recriação da cópia”.

Os questionamentos do *plano elevado* (SCHÖN, 2000) promoveram um movimento inverso dos professores da universidade em direção às zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – reconhecendo que estes escapavam aos cânones da racionalidade técnica.

Com essa iniciativa, ampliava-se o campo de pesquisa para além das fronteiras convencionais da competência profissional, pautada em um propósito formativo e coletivo, tanto para os professores da universidade como para os professores da escola pública.

Dessa forma, por um período de dois anos (2000-2002) a parceria Urubunesp, fundamentou-se basicamente em reuniões quinzenais com o coletivo da escola, em um dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) da unidade escolar. Nesse período, a discussão alternava-se entre pequenos grupos de estudo e plenárias que apresentavam propostas de metas comuns de trabalho a ser realizado em sala de aula e relatos de experiências individuais que começavam a ser introduzidas no processo de ensino e aprendizagem.

4.1.1.1 Análise de Pn1

Expressões de Autonomia

A **primeira expressão de autonomia** que identificamos consistiu na própria proposta do grupo da Universidade levada para a Escola. De fato, antes de adentrar a Escola, os professores da universidade já realizaram um movimento, enquanto grupo, que consistiu no estudo de textos e na intensificação das trocas de experiências sobre as diferentes maneiras que eles mesmos criavam para implementar a avaliação formativa nas suas próprias salas de aula, no ensino superior. Estavam, então, fortemente influenciados por um trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam, da Universidade de Londres, que analisava os resultados de um extenso estudo bibliográfico sobre avaliação formativa que tinham acabado de fazer. A primeira parte do artigo (BLACK e WILIAM, 1998b) é composta de orientações para os investimentos do professor na sala de aula: favorecimento de um ambiente caracterizado pelo forte investimento no diálogo entre aluno e professor, visando à construção da autonomia do aluno, através da promoção de atividades que os envolvessem em processos genuínos de produção de conhecimento e de tomada de consciência sobre esses processos (auto-avaliação). Segundo os autores, é possível que o professor efetivamente apóie o

desenvolvimento da auto-estima pelos alunos se oferecer-lhes *feedback* dirigido somente a pontos específicos das tarefas de sala de aula, evitando resvalos em aspectos relativos à meta-tarefa, como comparações entre os alunos, elogios e repreensões. Assim, a crença do professor sobre a potencialidade de cada aluno para aprender é considerada fundamental para que um maior número de situações de aprendizagem efetiva se desencadeiem. Por último, incentivar a auto-avaliação de todos os alunos implica trabalhar para que eles estejam de posse dos objetivos de ensino, de modo que possam se sentir encorajados a reconstruir tais objetivos, e de que seja possível que busquem metas estabelecidas e assumidas por eles mesmos. Assim, a avaliação precisa ser vista como o veículo do diálogo permanente na sala de aula, e a produção do trabalho intelectual do aluno pelo professor tem que ser privilegiada. Deveriam ser oferecidas oportunidades para que eles exponham seu pensamento sobre o que está sendo ensinado, através da fala ou da escrita.

Na segunda parte do trabalho de Paul Black e Dylan Wiliam (1998b), são consideradas, nas escolas, políticas de disseminação da avaliação formativa, que deveriam ser balizadas por duas idéias fundamentais: (1) os professores precisam de grande variedade de exemplos vívidos sobre implementação das práticas com os quais possam se identificar; (2) eles somente serão bem sucedidos na implementação se cada um procurar sua maneira própria de incorporar em sua prática as sugestões da literatura. Essas pistas evidenciaram a necessidade de o grupo estabelecer um horário de estudo coletivo da literatura e de discussão de novas práticas, com os professores.

A preocupação dos professores da universidade pode ser sentida em um *e-mail* que a minha orientadora enviou em agosto de 1999 com o seguinte relato:

Logo farei um seminário sobre os textos do Black e Wiliam...para o nosso grupo de pesquisa daqui...Este grupo se encontra todas as sextas para discutir textos sobre avaliação. Estamos pensando em desenvolver um projeto aqui em Ilha Solteira...escolher textos sobre avaliação, discutir com eles tanto a prática deles como os textos e a distância entre os dois, propondo para eles como objetivo do projeto a melhoria da avaliação que eles fazem em sala de aula.

A vivência que esse grupo de professores da universidade produziu anteriormente possibilitou a objetivação de uma primeira ferramenta teórico/prática a ser levada para os professores da Escola: a idéia da criação de pequenas iniciativas individuais de implementação da avaliação formativa, na própria sala de aula, seguida da recriação de iniciativas dos colegas, a partir dos relatos feitos por eles em reuniões semanais, à luz dos textos estudados. Assim, como na experiência interna ao grupo dos professores da

universidade, no estágio anterior, o objetivo aqui não era o de perpetuar uma determinada prática, mas o de buscar caminhos próprios para a revolução da própria prática.

A **segunda expressão de autonomia** originou-se do enfrentamento de uma proposta de discussão visando ao estabelecimento de metas comuns aos dois segmentos. Utilizando textos sobre avaliação formativa, o ‘grupo Urubunesp’ trabalhou, ora dividido em pequenos grupos ora, em conversa plenária, conseguindo, ao final, estabelecer um discurso comum sobre diferenças entre a “realidade da escola” e “metas viáveis do grupo”, o qual se materializou na forma de rol de metas.

Como primeira consequência desse movimento, que, de fato, foi o primeiro a envolver efetivamente os dois segmentos, a discussão teve o efeito de deslocar temporariamente a relação para além do estado de queixas generalizadas. Como segunda consequência, alguns professores passaram a se arriscar introduzindo pequenas mudanças em suas práticas de salas de aula e trazendo relatos de suas investidas para a discussão no ‘grupo Urubunesp’.

Uma das professoras da escola apontando a importância do projeto, enfatizou as mudanças individuais e coletivas:

Este nosso projeto começou, a meu ver, preocupado em fazer o professor do ensino básico acreditar que ele não está sozinho na luta por uma educação de qualidade. Começou insistindo que, apesar de parecer simples utopia, o professor pode mudar este quadro de necessário fracasso que tanto insistem em colocar na escola pública. Dessa forma, passamos a conviver mais com a idéia de que somente a partir de uma mudança pessoal e profissional, mas sempre com o olhar no coletivo, é que se começa a refletir sobre a mudança do sistema escolar. (Prof. Juliana).

Do ponto de vista do professor, a avaliação formativa supõe, em primeiro lugar, a crença sobre a possibilidade de que pequenas mudanças sejam, paulatina e incansavelmente, introduzidas na prática de sala de aula, a partir de análises que o professor faz de situações vividas por ele com seus alunos (BLACK e WILIAM, 1998b, p.8).

A **terceira expressão de autonomia** consistiu em propor um novo ajuste nos acordos feitos até então, procurando introduzir elementos que apontassem mais concretamente para possíveis resultados: uma proposta, adicional àquelas das experimentações individuais dos professores, de realização de um experimento comum. Durante reuniões plenárias, foram definidos tanto parâmetros para a escolha de uma mesma sala onde todos pudessem investir, bem como características do experimento, tais como, investimento em pequenos sucessos,

aluno como professor de seus colegas, e auto-avaliação. Na seqüência, houve grande receptividade para firmar um acordo de registro dos encontros gerais e, mediante consentimento pessoal, das aulas dos professores que se envolviam nas produções individuais.

Um professor da escola opina sobre a relação escola de educação básica e universidade:

... eu acho que um aspecto muito positivo para a comunidade escolar é a possibilidade de uma interlocução entre ensino médio no caso e universidade...porque eu estava vendo...que dentro da escola ela ficou estagnada ou empobreceu. (Prof. Rivaldo).

Outra professora também enfatiza a questão do vínculo com a Universidade e o envolvimento do grupo escola:

...quando eu vim para cá eu perdi o vínculo com a Faculdade...então o Projeto de uma certa forma resgatou tudo aquilo... Eu também percebi uma diferença na escola em alguns setores...em alguns professores...sempre têm aqueles que se envolvem mais...mas mesmo aqueles que se envolvem menos...alguma preocupação passaram a ter... (Profa Anne).

Nos textos *Educação – para quê?*, Adorno (1995) tenta mostrar que a educação não é um processo de modelagem de pessoas, mas sim a produção de uma consciência verdadeira, desenvolvida na difícil relação entre pessoas.

Nesse sentido, entendemos a importância das reuniões, dos acordos, das negociações entre os professores da Universidade e da Escola, de forma a promover uma auto-reflexão crítica do processo.

Expressões de Antinomia

A **primeira expressão de antinomia** estabeleceu-se quando os professores da universidade tinham uma proposta, e boa parte dos professores da Escola queria apenas enfatizar que simplesmente não acreditava em propostas.

De fato, para os integrantes do grupo da universidade, havia um único ponto que parecia obscuro, no artigo de Paul Black e Dylan Wiliam (1998b). Esse ponto referia-se aos entraves presentes no contexto escolar que poderiam impedir ou dificultar a disseminação da avaliação formativa. Paralelamente aos projetos de ação, tais entraves deveriam ser investigados. A proposta era corroborada por um dos estudos (JOHNSTON et al., 1995 apud BLACK e WILIAM, 1998a), que considerava a avaliação como ponto central de conflitos

subjacentes às crenças dos professores sobre estrutura institucional, agendas e valores. Um sentido mais agudo foi atribuído a esse trecho do texto quando o grupo da universidade sequer conseguiu se fazer ouvir quando chegou à escola. Esses professores surpreenderam-se, diante do sentimento de condenação à imobilidade, por parte dos professores da escola, que era acompanhado por uma enorme desconfiança sobre a qualidade do seu desempenho individual e sobre o desempenho da escola. As conversas eram dominadas por reclamações sobre mau comportamento dos estudantes e sobre as atitudes governamentais, principalmente, no que se refere ao excesso de horas de trabalho do professor e ao excesso de alunos na sala de aula. Havia também manifestação de desconfiança com relação aos interesses do grupo da universidade, na parceria.

Na avaliação de um professor da escola que não aderiu à parceria, mas participou dos momentos coletivos,

...os problemas cotidianos enfrentados pelos professores na sala de aula era o fator que abria espaço para a implantação do projeto. [...]. Como o tempo foi passando e as soluções esperadas...não surgiram, teve início um movimento de resistência e de desconfiança em relação aos reais objetivos dos professores da Unesp... (Prof. Sérgio).

A **segunda expressão de antinomia** ocorreu, como um prosseguimento dos desentendimentos iniciais na forma de uma diferenciação de respostas, por parte dos professores, à presença do grupo da universidade, na escola. Enquanto parte dos professores mostrava grande receptividade (resposta do tipo 1), arriscando-se nas pequenas iniciativas, em sala de aula, um segundo grupo fazia oposição sistemática, porém construtiva (resposta do tipo 2). Apesar da ênfase conferida à idéia de que absolutamente não havia solução à vista e de que a realidade da escola estava distante de qualquer proposta “teórica” que pudesse ser apresentada à escola por alguém da universidade, esses professores não perdiam nenhum encontro e envolviam-se efetivamente nas discussões. Havia ainda um pequeno grupo que oferecia oposição aberta (resposta do tipo 3), acusando o grupo da universidade de pretender afirmar uma posição de superioridade frente aos professores da Escola.

Consideramos que os professores responderam e se posicionaram de formas diferentes diante de *gaps* percebidos como ‘ativo – resposta do tipo 1’, ‘desafio - resposta do tipo 2’, ou ‘imenso – resposta do tipo 3’ (ORQUIZA-DE-CARVALHO; MARTINEZ, 2005).

Lembrando que, para Adorno (1995) a “escola tem uma tendência imanente de estabelecer-se como uma esfera de vida e legalidade próprias”, dificultando ou impossibilitando as interferências, “nem sequer permite palpites...”, oprimindo de certa forma

“a liberdade intelectual e a formação do espírito” (p.53).

Expressões de Heteronomia

A única **expressão de heteronomia** reconhecida no primeiro período consistiu no aborto do acordo de registro, ocorrido com interrupção das atividades, por dois meses seguidos, devido a uma greve geral que atingiu os dois segmentos. Na reunião de retorno da greve, o grupo da universidade pôde constatar que o efeito de derrota nas negociações dos professores do ensino básico com o Governo do Estado afetou de forma contundente as relações entre universidade e escola. Revelando-se bastante amargos, os professores retornaram ao estado generalizado de descrença e lamentação que caracterizou o início da parceria. Nessa fase, a entrada do grupo da universidade na escola foi possível, em poucas ocasiões, nas quais as reuniões permaneceram esvaziadas. Houve, inclusive, um movimento dentro da escola em prol do encerramento da parceria. No entanto, em uma votação, ocorrida em reunião do trabalho coletivo, o grupo pró-parceria venceu.

Consideramos que esse período pode ser caracterizado pelo foco de tensão no *locus* 2: a EE Urubupungá. Os movimentos dos professores se concentraram no fortalecimento da parceria, discutindo e interpretando a realidade escolar, procurando estabelecer metas comuns e viáveis. Por um lado, os professores tentavam lidar com suas próprias tensões e, por outro, com as tensões impostas pelo sistema.

4.1.2 Pn2: Início do Processo

O Projeto Urubunesp foi impulsionado, a partir de agosto de 2002, com a inserção de mais um elemento fundamental na implementação da avaliação formativa e na formação de professores - o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (3º *locus*: a FAPESP). Essa parceria, firmada dentro do Programa Ensino Público, por três anos consecutivos, proporcionou, além de recursos materiais, 18 bolsas para professores, no primeiro ano.

Na fase inicial da parceria, houve um investimento significativo na autoformação dos professores com a intensificação de leitura de textos científicos (artigos e capítulos de livros); preparação de seminários sobre textos científicos; desenvolvimento de pesquisa do professor; comunicação oral de pesquisa do professor; e confecção dos relatórios científicos.

Orquiza-de-Carvalho (2005a) aponta que, por “pesquisa do professor”,

entendemos a pesquisa que o professor desenvolve, na escola, e que, segundo Zeichner e Liston (GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 2003), deve ser julgada por critérios de validade que são diferentes dos critérios próprios da pesquisa acadêmica. Segundo esses autores, na pesquisa do professor, os critérios importantes são: clareza da pesquisa (articulação e sistematização das idéias do professor); subjetividade (aparecimento da voz do pesquisador e articulação com o contexto sócio-econômico e cultural); e validade dialógica (reflexão promovida através do diálogo).

No entanto, a negociação com o órgão financiador expõe um novo problema que é a avaliação de validade da pesquisa. As exigências da FAPESP para as concessões de bolsas apontam a necessidade de cumprir critérios próprios da academia; por outro lado, a pesquisa do professor na escola ainda está se constituindo e não apresenta critérios próprios definidos. Assim, os professores da universidade optam pela valorização de “linhas de pesquisa” e procuram conciliar seus interesses com as atividades de pesquisa de alguns professores da EE Urubupungá e da agência FAPESP.

Nesse contexto, formaram-se Pequenos Grupos de Estudo (PGP) que construíram identidade coletiva e investiram no desenvolvimento de atividades, relacionadas ao estudo de textos, definidos a partir de afinidades e interesses dos grupos, na busca pessoal de um caminho de pesquisa (linhas de pesquisa) e no trabalho colaborativo. Inicialmente, constituíram-se quatro grupos:

- PGP1 passa a contemplar a “Reflexão do professor sobre seu trabalho na escola e sobre a parceria com a universidade” e organiza-se como grupo constituído por três coordenadores (professores da universidade) e oito bolsistas (professores da escola);
- PGP2, por outro lado, investe nas “Relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente: impactos sócio-ambientais causados pela construção das usinas hidrelétricas do Complexo de Urubupungá” e organiza-se com um professor da universidade como coordenador e cinco bolsistas;
- PGP3 opta por continuar investigando a “Implementação da Avaliação Formativa e produção de atividades na sala de aula e nos laboratórios de Biologia e Física” que, inicialmente, já caracterizam os trabalhos dos integrantes, constituídos por dois professores da universidade como coordenadores e três professores da escola;
- PGP4 organiza seus trabalhos em torno do tema “O laboratório didático de Química e o Clube de Ciências”, coordenados por uma professora da universidade

e duas professoras da escola, além de contar com o apoio de uma mestranda do Programa Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru.

4.1.2.1 Análise de Pn2

O período, que se inicia com a concessão de financiamento, consistiu num momento em que os professores do projeto assumiram que não era mais possível separar a formação dos alunos, modelada a partir da avaliação formativa, da formação do professor, que então acabou por assumir uma perspectiva ativo-investigativa (CARR e KEMMIS, 1986). Já, no início do período, as leituras do grupo se voltaram para o tema “formação de professores”.

Para Tardif (2000), o professor não busca uma coerência lógica entre os seus *saberes*, que são sempre *peçoais*, *tácitos* e *íntimos*, mas sim a coesão desses saberes com a sua prática de trabalho, que é sempre complexa e dependente de objetivos diversos – controlar a classe, motivar os alunos, dar explicações, cobrir o conteúdo, sobreviver profissionalmente etc. Canário (1998) fornece elementos para o aprofundamento na caracterização desse cenário, quando afirma que a escola é um lugar onde os professores lidam com a *singularidade*, a *complexidade* e a *incerteza*, de modo que sempre subsiste uma parte artesanal, baseada na improvisação, que limita muito a possibilidade de o professor construir modelos teórico-práticos sobre o seu fazer. Assim, o plano da ação docente corresponde a uma resposta singular dada a uma situação singular, nas quais se articula um conjunto de modalidades de ação fortemente marcado pela diversidade. Fiorentini, Souza e Melo (2003) ajudam-nos a completar o quadro dramático da formação continuada dos professores, quando defende que os conhecimentos sobre a sala de aula produzidos na universidade são de difícil compreensão pelos professores, pois são de um tipo muito adverso de saber, marcado pela abstração, fragmentação e simplificação, ao contrário da prática concreta e complexa da sala de aula.

No entanto, Carr e Kemmis (1986) sinalizavam para uma perspectiva mais otimista: a possibilidade de entendimento racional para o trabalho do professor, na escola, poderia ser restabelecida à medida que os professores da escola e os formadores (os professores da universidade) se envolvessem em um processo ativo-investigativo, que preencheria o papel de conector das singularidades representadas nas situações reais da escola. Tal mudança implica ampliação para além da relação dicotômica entre saberes dos professores e conhecimentos produzidos pelos professores da universidade, envolvendo também atos de comunicação, produção e organização social dos envolvidos. Dessa forma,

haveria a perspectiva de os professores produzirem um olhar próprio sobre as situações do cotidiano escolar e um quadro teórico-epistemológico mínimo que lhes possibilitasse o acesso às teorias produzidas pela universidade e que lhes oferecesse uma dimensão de racionalidade para o seu trabalho.

Nesse período, ocorreram uma expressão de autonomia, uma expressão de antinomia e duas expressões de heteronomia.

Expressões de Autonomia

A **primeira expressão de autonomia** consistiu na proposta de formação de grupos com identidade definida, o que representou avançar um pouco mais na pretensão inicial de promover a autonomia do aluno através da promoção da autonomia do professor. Agora essa autonomia deveria criar raízes na esfera do trabalho dos professores da universidade, firmando-se na produção de suas iniciativas de investigação, uma vez que eram eles que estavam de posse dos saberes sobre a pesquisa. Assim, foram então chamados para propor um tema geral de investigação e aglutinar os professores em torno desse tema.

Consideramos relevante destacar que os professores da universidade tinham uma proposta de partilhamento, de como os professores da escola foram “engajados intelectualmente na escolha de questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados e na própria análise e interpretação” (ZEICHNER, 2003).

Se, por um lado, esse movimento consistiu na própria diferenciação de grupos, produzindo a quebra da identidade de “grupão” da escola, por outro, reproduziu, nos pequenos grupos, uma estrutura semelhante àquela do grupo da universidade no momento em que adentraram a escola.

Expressões de Antinomia

A **expressão de antinomia** ocorreu na forma de reclamações dos professores, que correspondiam aos tipos de respostas 2 e 3 (oposição) da situação inicial no *locus* 2, sobre não estarem entendendo o que era esperado deles no que se referia ao projeto de pesquisa. A sensação de “não se estar fazendo nada de concreto a não ser estudando textos” demonstrou a dificuldade de compreender a validade da proposta da universidade. Nas discussões sobre essa questão, professores que correspondiam ao tipo 1 de respostas (grande receptividade)

defenderam que a insistência nos estudos e a exposição ao “modo sistematizado de trabalho do grupo da universidade” resultariam em que, em algum momento, o quadro começaria a ser revertido.

Weffort et al. (1994) apontam sobre os movimentos de construção de grupos que o desafio do educador no primeiro período de formação, é “instigar o exercício do conflito, na construção das diferenças” como ação necessária para construir a individualidade, a identidade e, ao mesmo tempo, instrumentalizar o indivíduo para lidar com o temor do desconhecido, “até que sua mediação como mito não seja mais necessária”. Assim, o mito no grupo, pode cumprir “o papel de mediador para a estruturação do conhecimento e conquista da autonomia”.

Os fantasmas no grupo, quando em sua germinação, não são explicitados no que se diz...mas no que não se fala...Nos momentos de silêncio pesado, ou nas brincadeiras, nas anedotas tendo elementos do grupo como personagens e às vezes, principalmente, projetadas no coordenador (ibid. p.30)

Expressões de Heteronomia

A **primeira expressão de heteronomia** consistiu na concentração de esforços na formação de apenas 18 professores da Escola, os bolsistas, imposta pela situação de vínculo com o órgão financiador, o que significou uma discriminação involuntária dos professores que não tinham bolsa. Por um semestre inteiro, estes permaneceram totalmente afastados de qualquer contato com os professores da universidade.

A **segunda expressão de heteronomia** tomou forma na medida em que as reuniões semanais foram se sucedendo e os professores-bolsistas passaram a reclamar do fato, cada vez mais notado, de que “ninguém sabia sobre o que estava acontecendo, nos outros grupos”. O caráter de heteronomia aí associado localiza-se na perda involuntária de visão geral do todo.

Analisando esse período como um todo, sentimos a necessidade de apontar a reação do grupo de professores da escola e do grupo da universidade diante das tensões ocorridas nos primeiros anos de parceria. Lembrando que a formação humana é, ao mesmo tempo, produção da identidade e da diferença, identificamos, nessa busca, a questão da

adaptação e emancipação asseverada por Adorno (1995). Por um lado, os professores da universidade com uma bagagem significativa sobre pesquisa, com a sua “tradição acadêmica” (ZEICHNER, 2003) e domínio para lidar com os entraves burocráticos das agências financiadoras, mas sem conhecimento do contexto e do sistema da escola pública de educação básica; por outro lado, os professores da EEU, com as suas visões de “dentro da escola” tendo que escolher entre romper com suas visões, suas práticas, seus próprios obstáculos pessoais; ou, a coragem de ousar – *o sapere aude* kantiano. Relembrando que, para Adorno (1995), “a escola tem uma tendência imanente de estabelecer-se como uma esfera de vida e legalidade própria”.

Nesse sentido, Adorno (1995) observa que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Assim, entendemos que os professores que “ficaram na escola pública” ofereceram resistência em decorrência de adaptação à organização social na qual estão inseridos, o que significa que

...nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual [que continua sendo heterônima] realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônima que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995).

Assim, tomando o conceito de Adorno de “campo vivo de forças”, esse período caracterizou-se como a introdução de um terceiro *locus* no Projeto (FAPESP). Consideramos que o grupo de professores, tanto da universidade como da escola, procurou alternativas viáveis, como tentativa de solução dos problemas enfrentados na parceria Urubunesp, ou seja, administrar as lacunas de conflito ou antinomias.

4.1.3 Pn3: Processo em andamento

As ações do Projeto Urubunesp empreendidas entre 2003 e 2004 foram determinantes na estruturação e dinâmica do mesmo, tanto do ponto de vista da inserção dos professores na pesquisa acadêmica, quanto no enfrentamento dos obstáculos impostos pelo sistema educacional. Assim, os movimentos dos professores deslocam-se do *locus* 2 (EE de Urubupungá) em direção ao *locus* 1 (Universidade) e *locus* 3 (FAPESP) em fluxo incessante e contextualizado nos três sentidos.

Nesse período, iniciaram-se as Reuniões Técnicas envolvendo bolsistas e professores da universidade, o Ciclo de Seminários na EEU e a constituição de mais três grupos: PGP5, que tratava das “Contribuições da psicologia para a compreensão das dinâmicas das inter-relações numa escola pública de ensino médio”; PGP6, que optou pelo tema “Em busca de um referencial teórico para a discussão da prática docente”, e PGP7 que voltou-se para “A formação do leitor do texto literário”. O fluxo de professores no projeto também adquiriu uma nova dinâmica, apontando para inserções mais efetivas e estabelecendo saídas definitivas.

4.1.3.1 Análise de Pn3

O terceiro período caracterizou-se pelo aumento de todos os tipos de expressões. Por um lado, houve crescimento das iniciativas e do número de professores da universidade envolvidos nas atividades que caracterizavam o grupo de organização e planejamento (GOP). Essas atividades se articularam em torno da tentativa de reconstrução da unidade perdida no segundo período. Por outro lado, na medida em que os professores definiam com mais clareza o seu direito à voz diante do outro segmento, as lutas entre os dois segmentos intensificaram-se. Além disso, a situação conjuntural revelou-se cada vez mais resistente e complicada. De fato, detectamos no período cinco expressões de autonomia, duas de antinomia e três de heteronomia.

Expressões de Autonomia

A **primeira manifestação da autonomia** consistiu na criação das Reuniões Técnicas, para que o grupo de coordenação enfrentasse as resistências que os professores da escola ofereciam para compreender o que se esperava deles, no tocante ao projeto individual. Os coordenadores imaginaram que a exposição oral de trabalhos permitiria tanto tomadas de decisões como desenvolvimento de maior segurança para o mergulho necessário a toda criação individual.

A **segunda manifestação de autonomia** partiu dos próprios professores da escola. Para enfrentar a angústia sentida nas semanas que antecediam as Reuniões Técnicas, eles aproximaram-se uns dos outros, passando a discutir detalhes de seus trabalhos, nos intervalos de aulas, na escola, e isso, na ausência dos coordenadores dos PGP.

A **terceira manifestação de autonomia** foi realizada pelos professores da universidade, como uma segunda estratégia de enfrentamento da angústia pré-reunião-técnica e consistiu na realização de encontros com os bolsistas, o que acabou por gerar certa identidade de dupla, semelhante à relação orientador/orientando da academia. Assim, a maioria dos bolsistas passou a ter um orientador, nos moldes da pesquisa acadêmica, com o qual estabeleceu relações de confiança.

A **quarta manifestação da autonomia** consistiu na criação do Ciclo de Seminários, que surgiu, após articulação entre o grupo da universidade, a direção e coordenação da escola, em resposta à concentração dos esforços da universidade no trabalho com os professores bolsistas e do conseqüente abandono do trabalho com os outros professores da escola. O espaço, cedido pela escola, para essa atividade, foi de duas horas mensais, que foram, então, divididas por quatro bolsistas, de cada vez. No início, reconhecemos certa dificuldade dos professores para distinguir as duas atividades, de modo que houve quem apresentasse seu trabalho de pesquisa, no Ciclo de Seminários, e quem apresentasse o texto que estava estudando, na Reunião Técnica. A novidade importante comum às duas experiências foi a de apresentação em público, o que, na maioria das vezes, implicou o enfrentamento de tensão e nervosismo e, ao final, grande satisfação e valorização.

A **quinta expressão de autonomia** consistiu na criação, em julho de 2003, de mais um grupo, o PGP5, a partir da iniciativa da diretora da escola, que, aos poucos, foi se percebendo cada vez mais envolvida, no Projeto. O grupo desenvolvia trabalhos em torno do tema “Contribuições da Psicologia para a Compreensão das Dinâmicas das Inter-relações numa Escola Pública de Ensino Médio”.

A **sexta expressão de autonomia** ocorreu quando os professores, sentindo dificuldade para confeccionar seus relatórios, se reaproximaram tanto entre si, quanto com os orientadores, procurando se auxiliar reciprocamente. Isso ocorreu antes mesmo das reuniões técnicas.

Expressões de Antinomia

A **primeira expressão de antinomia** consistiu nas tensões entre os professores da universidade e os da escola, durante o período de confecção do primeiro relatório parcial a ser

entregue ao órgão financiador, e se caracterizou por certa variabilidade no tocante ao enfrentamento de dificuldades surgidas diante da tarefa de escrever e organizar o relatório: para alguns poucos, a tarefa foi relativamente fácil de cumprir; para a maioria, constituiu-se em esforço árduo, porém possível de concretizar de forma satisfatória; e para um grupo restrito, foi realmente penosa, tornando-se quase impossível de ser terminada.

A **segunda expressão de antinomia** manifestou-se, no início do semestre seguinte (primeiro semestre de 2004), pelo surgimento de uma grande tensão entre os dois segmentos, gerada por acusações mútuas: os professores da universidade acusavam os professores da escola de terem diminuído o ritmo de trabalho, associando tal efeito à suspensão das bolsas, e estes, por sua vez, acusavam os professores da universidade de estarem utilizando as bolsas como instrumento de dominação.

A reunião plenária que marcou o início dos trabalhos do ano caracterizou-se por um momento em que os dois segmentos expuseram diferentes concepções e valores. Estavam presentes todos os professores da escola e a maioria do grupo da universidade, pois a reunião ocorreu em seguida ao primeiro seminário do Ciclo de Seminários daquele ano, que, como ocorria eventualmente, fora ministrado por um dos professores da universidade. Seis diferentes posições dos falantes podem ser reconhecidas:

Lacuna de conflito 1 – parece ser a posição da maioria dos professores da universidade, que chegaram para a reunião como um grupo muito coeso: havia uma reclamação a fazer, e ela seria efetivamente feita. A Profa Luíza expressou a incoerência que percebia no diálogo recente entre acadêmicos e bolsistas, relatando uma conversa particular, ocorrida naquele início de ano. Ela teria dito, nessa conversa: “Olha, bom, como a bolsa saiu retroativa, o relatório vai ser entregue em julho”. E um bolsista teria admitido: “Em julho! Não! Então não vai dar certo, porque eu não fiz nada ainda!” Daí teria surgido o questionamento principal: “Bom, então o que fazemos com o pagamento das bolsas? É retroativo ou não?” O Prof. Renato expôs uma das lógicas implícitas no raciocínio compartilhado pelos acadêmicos. Para eles, havia uma necessidade de dar uma resposta compromissada às instituições a que o Projeto se ligava: “Tem compromisso público, compromisso acadêmico, compromisso com uma instituição de peso! (...) E que, no segundo ano, tem que aparecer uma coisa muito melhor do que apareceu no primeiro ano! (...) Eu tenho a expectativa de um (segundo) relatório bem consistente!” O Prof. Vítor posicionou-se contundentemente pela exigência de qualidade nos trabalhos individuais dos professores: “Não assino embaixo de uma coisa assim baratinha, superficial, tudo na amizade!”.

Lacuna de conflito 2 – parece ser da maioria dos professores da escola. Um dos primeiros a falar, o professor Daniel, colocou-se como porta-voz dessa maioria: “...porque depois ficou aquela questão, ‘olha, quem trabalhou, tem, quem não trabalhou, não tem’.” Para ele, o desentendimento poderia ter sido evitado, se os professores da universidade tivessem explicitado desde o início sua posição. Em resposta a isso, a Profa. Sofia alegou que a situação foi se configurando problemática aos poucos, não tendo sido possível captar um momento especial para uma ação clara e definida.

Lacuna de conflito 3 - é a posição do professor Ricardo, que procurou unir o grupo dos professores da escola nesse confronto com os da universidade: “Pode não ter sido aquilo que a Unesp gostaria, mas que a gente fez o que estava desde o início no compromisso, isso aí nós fizemos sim!”.

Lacuna de conflito 4 - é a posição de alguns professores (Solange e Danilo) que se levantaram contra os próprios colegas, revelando divisões internas, no segmento. O professor Danilo pronunciou-se desfazendo a elaborada e bem-intencionada tentativa de Ricardo de unir o grupo dos professores: “Tem que parar com hipocrisia, gente! Se fez, fez, se não fez, não fez!”. Solange, por outro lado, denunciou o que julgava ser “excesso de teoria”. Para ela, os estudos realizados nos grupos seriam “perda de tempo”, pois ela, que ficara afastada por um semestre do Projeto, não conseguia perceber ação efetiva dos professores na sala de aula: “Eu entrei (de novo) e falei, assim, ‘espera aí, parece que eu não perdi muita coisa, não!’ Parece que o negócio não vai, sabe, não caminha, não põe o negócio pra funcionar! É reunião, reunião, reunião e esse negócio não está virando nada!” Tentando responder à Solange, a professora Gisele apresentou um contraponto entre as leituras e discussões ocorridas nas instâncias dos PGP e a iniciativa individual dos professores: “Eu acho que o grupo é importante pra gente, muito, muito, muito! Mas eu acho que não precisa esperar ter o grupo pra agir, né? Estou indo em busca daquilo que tem que ser feito”. Opondo-se, também, ao pronunciamento de Solange, o professor Rodolfo valorizou o fato de os professores estarem estudando:

Porque está mais que na hora de discutir teoria sim! A grande parte dos projetos que estão em andamento são projetos relacionados à pesquisa sobre o trabalho do professor, que não estão exatamente e diretamente ligados com a atividade com alunos. Eu me preocupo, porque... Como é que essas pessoas vão fazer pra realizar, de repente, atividades (de pesquisa) em sala de aula? Será que elas vão ter que achar que o tanto que foi explicado já era bom? (...) Em outra vertente, nós temos os trabalhos da Regina, da Vanessa e do Airtton, mais ligados com o laboratório. A Viviane tem um monte de coisa pra falar sobre o trabalho em grupo. O trabalho da Gisele, apresentado ontem, é uma experiência interessante, que casa bastante com aquilo que ela vem discutindo, que é a questão do fracasso escolar....

Lacuna de conflito 5 - é a posição da diretora, Paula, que defendia a supremacia, sobre outros argumentos, da legitimidade do interesse dos professores pela bolsa, tendo em vista a opressão que eles sofrem no seu cotidiano: “criou-se uma expectativa em torno dele (o pagamento das bolsas) e dentro da condição do professor é uma expectativa significativa”.

Lacuna de conflito 6 - é uma posição conciliadora, compartilhada por alguns professores da universidade e outros da escola. A acadêmica Sofia trabalhou no sentido de tentar legitimar a explicitação tanto da oposição aberta entre os professores do grupo como das desavenças internas entre os professores da escola. A acadêmica Helena fez a defesa de uma atitude pró-ativa diante do Projeto: “O que eu estou fazendo pra esse projeto andar? O que eu estou fazendo para esta comunidade, para transformar essa comunidade?”.

O coordenador pedagógico, Rodolfo, dirigiu sua fala final também para validar o fato de os diferentes posicionamentos, que eram divergentes, estarem sendo expostos: “Acho que todo mundo falou e arrasou! Quem falou, falou certo!”. Referiu-se às possíveis visões simplistas sobre o Projeto: “Eu acho que é preciso ver isso como uma dinâmica mais ampla.” Procurou oferecer argumentos de validação do trabalho conjunto enquanto proposta de enfrentamento para os problemas conjunturais em que a escola pública está envolvida:

Eu sou alguém que vive há dez anos dentro do universo escolar, que conhece bem as dinâmicas estaduais, que conhece bem as políticas públicas e que sabe como é difícil trabalhar dentro dessa engrenagem extremamente opressora, que não abre espaço pra nada...

Argumentou que muitas coisas que estavam acontecendo eram de difícil visibilidade e lembrou que os professores da escola não estavam acostumados com o ritmo imposto pela universidade. Conclamou os orientadores e orientandos para que mantivessem suas expectativas em um nível realístico, validando o posicionamento dos professores da universidade, sobre o fato de existirem professores da escola pouco compromissados, e convidando aqueles que iriam “passar os próximos anos na escola”, para que fizessem dela um lugar digno de se trabalhar.

Recorremos, novamente, a Weffort et al. (1994) para argumentar a importância do enfrentamento dos conflitos gerados pelas diferenças, criando até mesmo mecanismos de sonegação de informações (conversas “por baixo do pano”) de uns para os outros e de enfraquecimento e até de fracionamento do grupo em subgrupos. A busca passa “pelo crivo das diferenças”, afirmando-se “o que cada um é, no que o faz diferente do outro”, “quem sou

eu nesse grupo”; enfim, passa pelo “desafio de refletir sobre os fantasmas, as transferências... sobre o que o inconsciente nos diz. Constata-se que o grupo tem inconsciente”. Assim,

O processo da humanização do mito chega no seu apogeu nesse período; com a construção do que já podem enfrentar “sozinhos” não necessitando mais da relação mitificada, mas da ajuda do educador real: limitado. O mito humaniza-se (ibid, p.31).

Para Adorno (2005), esse processo de esclarecimento consiste essencialmente em se voltar para o sujeito, fortalecendo sua autoconsciência crítica e, portanto, a si mesmo.

Expressões de Heteronomia

A **primeira expressão de heteronomia** ocorreu, no semestre seguinte, quando da entrega do primeiro relatório ao órgão financiador e consistiu na interrupção do Ciclo de Seminários devido a uma série de empecilhos surgidos, a partir de diferentes iniciativas da Secretaria Estadual de Educação, num mesmo semestre, incluindo cursos de formação continuada (Ensino Médio em Rede e Teia do Saber), avaliações externas dos alunos (SARESP e Prova Brasil) e um concurso para efetivação dos professores. Em função dessas iniciativas, ficaram impossibilitados, para atividades do projeto, tanto o uso do horário de trabalho coletivo dos professores como a disponibilidade deles para o trabalho “extra” que o projeto naturalmente exigia.

A **segunda expressão de heteronomia** consistiu no estado geral de coisas que marcou esse mesmo semestre, que foi reconhecido como “tendência geral de acomodação aos esquemas de funcionamento do Projeto”. Essa tendência foi manifestada, por exemplo, no nível das apresentações, nas duas Reuniões Técnicas do semestre, que, no caso de alguns professores, teriam perdido o brilho característico das apresentações anteriores. A discussão em plenária sobre esse aspecto resultou na desistência de alguns professores, que de certa forma, se “sentiram pressionados”, pelo excesso de exigências do próprio Projeto e por questões impostas pelo sistema educacional. Orquiza-de-Carvalho (2005b) relatou que, durante os últimos anos do projeto, aconteceram 47 entradas e 29 saídas de professores, contando com quatro que entraram duas vezes. Analisando as desistências, a coordenadora considerou que elas ocorreram por razões alheias à vontade dos professores: por não conseguirem aulas na EEU, por problemas de ordem pessoal, pelo sentimento de sobrecarga

de serviço, por não sustentarem o rigor acadêmico exigido.

A **terceira expressão de heteronomia** consistiu na suspensão temporária das bolsas, em função do tempo dedicado à análise dos relatórios, pelo órgão financiador, e da negociação com esse órgão sobre a verba para um possível segundo ano.

4.1.4 Pn4: Culminância do Processo

O período de 2004 a 2005 foi caracterizado pela (re)valorização das Reuniões Técnicas e Gerais, com sua conseqüente retomada como práticas fundamentais do Projeto, ao lado das reuniões semanais dos PGP e da preparação e realização do I e do II Simpósios “Comunidade Escolar e Comunidade Científica”.

O Simpósio foi concebido, inicialmente, como uma oportunidade de divulgação dos trabalhos desenvolvidos no Projeto Urubunesp. Entretanto, representou a conquista de um espaço efetivo para o encontro entre a universidade e a escola, a possibilidade de construção de um único “campo vivo de forças” como local de formação de professores e o enfrentamento de desafios e de objetivos comuns. Além da relação entre as duas escolas públicas, EE Urubupungá e Unesp, participaram outras instituições do sistema educacional: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo representada pelas Diretorias de Ensino da Região de Tupã e de Andradina; Secretaria de Educação Municipal de Ilha Solteira; FAPESP, VUNESP e FUNDUNESP.

4.1.4.1 Análise de Pn4

Neste período, encontramos três expressões de autonomia configuradas nas iniciativas dos professores do projeto na forma de organizadores e/ou participantes em eventos da área (Simpósios, Feira Cultural, Congresso, Encontros), e que, por outro lado, também podem ser consideradas como expressões de heteronomia e antinomia.

Expressões de autonomia

A **primeira expressão de autonomia** originou-se a partir de esforços dos

professores da escola para superar os obstáculos encontrados na elaboração dos trabalhos de comunicação científica a serem apresentados, inicialmente no Simpósio I; posteriormente, no Simpósio II, e outros eventos da área. Professores da escola relatam que houve um “maior desempenho por parte de todos”, sinalizando que o nível de exigência (acadêmica) para publicação e apresentação de trabalho científico era um fator de impulsão, de estímulo, na construção de um indivíduo autônomo, capaz de responder por suas ações. Para as professoras Anne e Regina, essa etapa do processo contribuiu para a “avaliação do seu próprio fazer e pesquisar” e repercutiu também no aluno e na escola de forma positiva, com “cobranças de mais projetos e ações”. Os acadêmicos coordenadores dos PGPs relataram “mudanças na auto-estima” dos bolsistas.

A **segunda expressão de autonomia** também está relacionada com os trabalhos apresentados nos Simpósios I e II. Nesses eventos, podemos apontar uma grande quantidade de trabalhos de pesquisa e variedade de temas abordados, apresentados na forma de comunicação, em fases distintas de execução: inicial, em andamento e concluído. (Anexo 1).

Quatorze comunicações envolviam a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e seu relacionamento com Aprendizagem, Formação de Professores, História Oral e Língua/Literatura. Desses trabalhos, envolvendo nove professores da EE de Urubupungá e um professor da universidade, um estava em fase inicial, sete, em andamento, e seis, concluídos.

Onze trabalhos enfocaram a relação entre Psicologia e Educação, abordando a formação dos professores, dos alunos e o processo de aprendizagem; seis deles, em fase inicial, dois, em andamento, e três, concluídos. O foco dessas pesquisas foi a EE de Urubupungá, envolvendo 10 professores da escola, a diretora e dois professores da universidade.

Dezesseis comunicações orais enfatizaram a Avaliação Formativa fundamentando a Formação de Professores, a Aprendizagem, o Laboratório de Física, Química e Biologia, o Trabalho Colaborativo. Entre eles, quatro, em fase inicial, dois, em andamento, e dez, concluídos; envolvendo nove professores da escola, alunos do curso de licenciatura da FEIS/UNESP e seis professores da universidade.

Outros sete trabalhos comunicaram pesquisas em Filosofia, Educação Física, Língua/Literatura abordando a Aprendizagem e Formação de Professores. Três relataram o início do processo, três, em andamento, e um, concluído; envolvendo quatro professores da escola e cinco professores da universidade, sendo dois deles colaboradores.

A **terceira expressão de autonomia** fica evidenciada pela organização e participação dos professores integrantes do projeto em eventos e nos esforços para obtenção de recursos. A familiarização dos professores com as políticas de pesquisa às exigências acadêmicas e as expectativas quanto aos resultados, foi fundamental para impulsionar o grupo de professores da escola em investimentos pessoais e também na própria comunidade escolar.

Assim, as Feiras Culturais, que ocorreram em 2003 e 2004, o I Encontro de Grupos de Ciências do Noroeste Paulista, a I Mostra Científica da EE de Urubupungá, marcaram de fato grande interação entre os professores e alunos, contando com a participação e parcerias da comunidade ilhense e professores de outras localidades.

A professora Juliana relata a sua interação e a de outros professores da escola, no PGP2, com os professores da universidade, destacando que, “além das orientações nos encontros mencionados” (reuniões técnicas, seminários, reuniões semanais), ela procurou a colaboração de técnicos e de professores da UNESP que não participavam do Projeto Urubunesp.

Interpretamos, como expressão de autonomia a iniciativa da professora e de seus alunos na busca de orientações da universidade para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, na construção de um mini-arboreto, no funcionamento de um G.P.S., na confecção de maquetes, em informática e no fornecimento de materiais e de revistas científicas.

Assim como a professora Juliana, outros professores do Projeto Urubunesp, relatam iniciativas de ‘destrinchar complexos’ (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN 1999, p.155) como forma de enfrentamento de uma dada situação.

Expressões de Heteronomia

Apenas **uma expressão de heteronomia** pode ser destacada neste período como forma de manifestação da ação de fatores externos ao projeto. Se, por um lado, a iniciativa dos professores da escola em examinar, analisar, refletir sobre a ação é um ato complexo, por outro lado, concordamos com Ramos-de-Oliveira (2001) que essa conquista da autonomia, da emancipação, coloca o aluno e o professor “numa posição sempre instável, em que têm que aprender com os outros para compreender a si mesmo e a sua situação”.

Nesse sentido, as professoras Anne, Juliana e Regina relatam que os alunos e os professores da EEU, tiveram que lidar com fatores extrínsecos “durante a preparação para a Feira Cultural” e, mesmo “nas atividades desenvolvidas no decorrer dos trabalhos de pesquisa”. Elas relatam que alguns fatores, tais como, a “interação com os pesquisadores e

alunos da graduação”, a exigência “da utilização de linguagem científica”, “a necessidade de maior domínio dos conteúdos e da teoria” foram aspectos necessários e indispensáveis aos alunos, durante a apresentação da Feira Cultural, e propulsores para “a busca pela aprendizagem de conceitos e conteúdos de física envolvidos na construção” de modelos”. Nesse caso, enquanto um grupo realiza um movimento de aproximação (autonomia), outro grupo faz um recuo, imobilizando-se mediante acontecimentos externos (heteronomia).

O professor Rivaldo faz uma análise mais pessimista sobre o processo, expressando seu desapontamento e sinalizando uma tensão permanente entre o individual e o coletivo.

...nós estamos amarrados num sistema, que eu não vejo o professor...como uma massa crítica, que possa investir contra o sistema e alterá-lo. ...Não adianta ter um conjunto de dez, no qual dois ou três tem uma certa autonomia, pensando de uma certa forma e sabem onde mexer no sistema...não tem uma comunidade ética.

Os autores Pucci, Ramos-de-Oliveira, Zuin (1999) utilizam-se de uma epígrafe de Adorno - ‘o cipoal não é nenhum bosque sagrado’ - para estabelecer que existe um conjunto imenso e emaranhado de fatores que se conjugam e se excluem conforme o momento; isto é, o sistema é mesmo um cipoal, no entanto, não podemos estabelecer com ele uma atitude de intocabilidade.

Para um mundo complexo faz-se necessário uma prática de destrinchar complexos. Essa prática só pode se instalar a partir do que realmente existe, dentro de um mundo administrado no qual se cruzam as influências ideológicas aderidas à realidade, a indústria cultural, a semicultura, a barbárie em suas formas agressivas, como o nazi-fascismo ou em suas formas mais freqüentes e dissimuladas, como as que Adorno denominava de “garden variety” (ibid. p.155)

Expressões de Antinomia

Consideramos como **uma expressão de antinomia** o movimento que se estendeu do micro ao macro, ou seja, a partir da necessidade do grupo de professores decidirem em conjunto, as possibilidades de continuar ou não o projeto, articulando as ações entre os três *locus*, EEU, a UNESP e a FAPESP.

Esse momento pode ser identificado, de forma mais pontual, em duas reuniões gerais ocorridas em dezembro 2005. Focalizamos aqui as expressões da diretora da escola Paula e do professor Rivaldo representando o grupo do 2º *locus*, e da professora acadêmica Sofia, representando o grupo do 1º *locus*.

A diretora Paula inicia questionando “quais são as possibilidades que temos de continuar o projeto”. A professora acadêmica Sofia expõe que existem duas possibilidades que vêm sendo discutidas pelos integrantes do Projeto: “voltar para a FAPESP nos moldes anteriores e pedir renovação...ou [continuar] sem bolsas”.

Nesse ponto, é importante analisar a inserção do 3º *locus* na discussão, pois ele aparece como expressão de antinomia.

A professora Sofia expõe que o projeto Urubunesp tinha originalmente o objetivo de trabalhar com toda a escola, mas houve um afastamento que ela identifica como invasão pelo sistema na escola (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005a). Ela também lembra que o foco original era “fazer mais na sala de aula”.

Nós nos afastamos da totalidade da escola...para cuidar da FAPESP. O nosso trabalho parece que foi diluído por questões do sistema...a chuva de enxurrada de projetos que a escola tem que responder para o sistema...a gente [da universidade] tinha que cuidar do financiamento porque a gente precisava do financiamento...cuidar dos bolsistas...porque tínhamos que fazer relatório...

O professor Rivaldo justifica o posicionamento da escola em relação ao projeto.

O projeto [Urubunesp] tem um aspecto bom de formação continuada, uma coisa que eu acho que não pode se perder de jeito nenhum, mas ele entrou numa zona de atrito com o sistema. E daí, o professor fica sob pressão e tem que fazer opções...momentâneas. Quando tem um conjunto de projetos da Secretaria de Educação, ele deixa um para fazer o outro, porque o tempo de trabalho dele...não tem como encaixar isso.

A questão parece já ter sido pensada pela acadêmica Sofia que responde

...o grande desafio nosso [da universidade e da escola] em termos de pesquisa é como sistematizar a educação continuada...que seja efetiva...como a gente está criando...as reuniões semanais e mensais, o desenvolvimento de projetos individuais, é todo aquele jogo, simpósio...

A professora Sofia lembra que outro representante da acadêmica alertou que “nós vamos ter que pensar no sistema...não mais fazer de conta que podemos ficar nos juntando e não vamos atacar o sistema”. Destacou ainda, a fala de um professor da escola que concordava que “a gente deveria aceitar essa limitação...que o sistema conspira contra a gente”.

Nesse sentido, o professor Rivaldo apresentou uma proposta de se “pensar em um

projeto direto” da Secretaria da Educação, como “uma ação política muito importante”. A proposta seria trabalhar as oito horas semanais que os professores do Estado têm para suas atividades coletivas e em local de livre escolha (HTPC e HTPL). A diretora Paula salientou a importância de realizar um “único projeto e todo mundo trabalhando integrado”.

Os limites para o desenvolvimento de um projeto, que envolva toda uma unidade escolar e um mesmo grupo de professores, foram anteriormente denunciados por um Grupo de Trabalho da UNICAMP (GT 4 – Didática). Embora esse trabalho não tenha ocorrido exatamente nos mesmos moldes do Projeto Urubunesp, pode ser apontado, pois discute o contexto das escolas públicas em parceria com a universidade (COMPIANI, FIGUEIRÔA e NEWERLA, 2002).

4.1.5 Pn5: Estado Final

Nesta posição, procurando fazer uma análise comparativa do processo inicial (Pn1), através de suas macroproposições narrativas intermediárias (Pn2, Pn3, Pn4), apontamos os elementos que asseguraram a transformação nesse processo.

4.1.5.1 Análise final

Consideramos como um dos pontos mais marcantes deste projeto o constante redimensionamento das ações para ‘aparar arestas’ dos seis eixos articuladores que apontamos em nosso esquema do projeto. Nesse sentido, é relevante esclarecer que entendemos por ‘aparar arestas’ movimentos de interação entre os dois grupos de professores para acertar pontos de vista divergentes, apontando alternativas e possibilidades de ir além da mera adaptação, evitando o “treinamento” de professores ou o processo de “pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995). Nesse sentido, entendemos que os movimentos de interação adquirem formas circulares quando as arestas são aparadas. São momentos de (des)construção a partir do diálogo com potenciais interlocutores sobre a própria estrutura organizacional do Projeto Urubunesp e que envolvem um círculo maior, que é o ciclo ensinar, aprender e pesquisar. Entretanto, reconhecemos que novas arestas surgem no decorrer do processo que é dinâmico, conflituoso, contraditório, desafiador, mas também, de interações dialógicas, criativas e sociais.

O primeiro movimento de redimensionamento aparece quando um grupo de

professores da universidade procura uma escola pública de ensino básico com a proposta de estudarem juntos a possibilidade de implementação da avaliação formativa. Essa proposta estava ancorada em dois modelos teóricos para abordar a interação entre os professores do projeto: um texto do Black e Wiliam (1998b) sobre trabalhos referentes à avaliação na sala de aula e a ação dos professores na escola, e o outro, nos moldes da “iniciação científica”, utilizado pelos professores na universidade. Entendemos que essa iniciativa foi interpretada pelos professores do Projeto, de diferentes maneiras, do início ao fim do projeto. Eles puderam perceber e valorizar o *status* de dois pontos de vista com a realidade da escola na qual estavam inseridos. Nesse sentido, na situação inicial, pudemos identificar o estabelecimento de metas comuns e de pequenos ajustes no projeto, em decorrência da nova situação para os professores da escola e um novo contexto para os professores acadêmicos. Percebe-se uma grande receptividade em determinadas respostas do grupo da EE de Urubupungá (respostas do tipo 1). As expressões de heteronomia e antinomia parecem indicar aspectos deflagradores de redimensionamento de ações, percebidos quando o grupo enfrenta um período de greve, afastando-se temporariamente e gerando novos movimentos; ou mesmo, quando se percebe um descrédito geral do pessoal da EE de Urubupungá com diferenciação nas respostas dadas pelos professores separando-os por grupos (respostas do tipo 2 e 3).

Na proposição Pn1, o projeto, mantendo as configurações iniciais de desenvolvimento no *locus* 2, envolve o grupo da universidade e o grupo da escola de educação básica em encontros sistemáticos, visando a um maior compartilhamento de significados, de convergências de objetivos educacionais e de posturas. As expressões de antinomia e heteronomia configuraram-se como alavancas para novas negociações dos grupos, asseverando que a inserção da incerteza e da dúvida, da negação e da constatação são “comportamentos altamente benéficos para as constantes correções de rota” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001), pelo menos para uma parte do grupo.

Dessa forma, na proposição Pn2, as ações são redimensionadas. Para o grupo da universidade, a meta de trabalhar o coletivo de professores da EE de Urubupungá não pode ser alcançada, neste momento. Novas estratégias são planejadas, e uma nova expressão de autonomia se configura quando o grupo busca uma agência de financiamento do projeto. Assim, a FAPESP é inserida no “campo vivo de forças” como mais um elemento de tensão/movimento entre o *locus* 1 e o *locus* 2. Nessa situação, podemos evidenciar a fragmentação do grupo e deslocamento das tensões/movimentos. Estas, inicialmente, estavam focalizadas na escola de educação básica, mas, com a formação dos pequenos grupos de pesquisa e a inserção da agência de pesquisas, passaram a concentrar-se na universidade. As

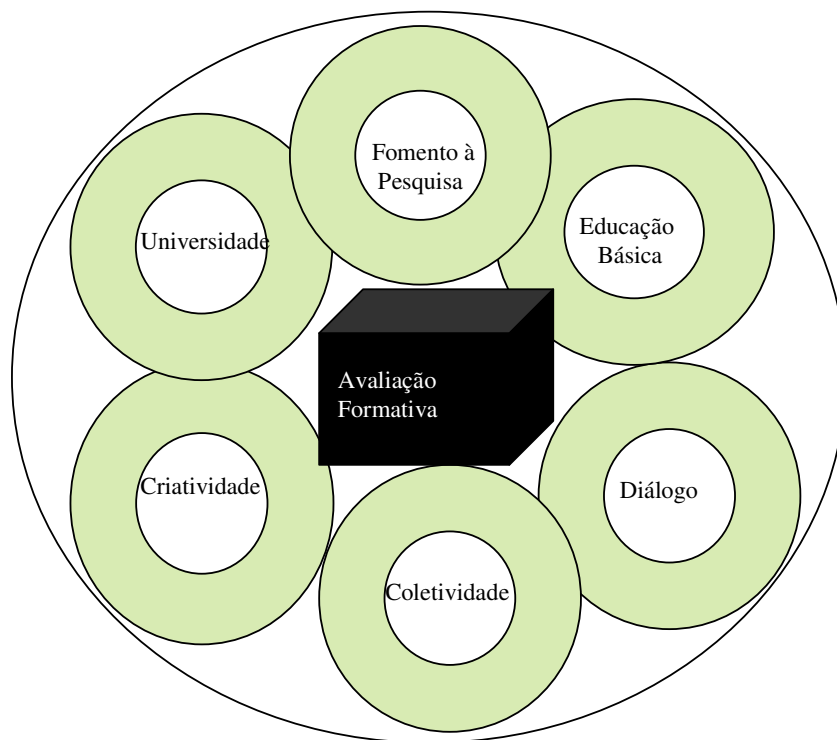
expressões de autonomia (criação dos PGPs), de antinomia (dificuldade de conciliar os interesses do grupo da escola com os da FAPESP) e as de heteronomia (separação em dois grupos: professores bolsistas e professores da escola; perda da visão geral do todo) denunciam mudanças no posicionamento dos professores, diante das lacunas, com conseqüente redimensionamento de suas ações. Nesse contexto, pudemos identificar movimentos para o redimensionamento das ações, retratados na implantação das reuniões técnicas, nos encontros individuais/semanais ocorridos entre os professores bolsistas e os professores acadêmicos, na confecção do primeiro relatório de pesquisa para a FAPESP. Percebemos que, enquanto alguns professores não se mobilizaram na inserção dos grupos ou no compromisso efetivo com as normas de validade de pesquisa da FAPESP, outros propuseram ações efetivas, como a volta das reuniões para o *locus 2*, com a criação do ciclo de seminários.

Na proposição Pn3, o foco das tensões/movimentos volta-se novamente para o *locus 2*, com a intensificação de todas as expressões. Destacamos uma das expressões de autonomia que foi a formação de mais três PGPs, como manifestação de redimensionamento de ações, apresentada inicialmente por professores da EE de Urubupungá. As expressões de antinomia e heteronomia que ocorreram nesse período foram significativas, gerando novos movimentos ou estagnação. As interferências externas ao projeto, advindas da própria Secretaria da Educação, interferem na sistemática do ciclo de seminários; a suspensão temporária das bolsas da FAPESP ocasiona novas tensões/movimentos no *locus 2*.

Novamente as tensões/movimentos promoveram outras formas de expressões de autonomia, que foram muito significativas na proposição Pn4 e refletem o Projeto Urubunesp como um todo: a organização e realização dos Simpósios, da Feira Cultural; a participação de professores em outros eventos e contextos externos; a iniciativa de buscar outras formas de recursos financeiros. Todas foram manifestações de sucesso e concretização dos objetivos específicos iniciais do projeto, como formas de inserções culturais.

Finalmente, a decisão de retomada do projeto, nos moldes originais. Corrigindo rumos para englobar a escola toda, para direcionar o foco na sala de aula e para novos investimentos no coletivo, mesmo sem a inserção do *locus 3* no “campo vivo de forças”. Esse “campo vivo de forças” estabelecido no Projeto “A Prática da Avaliação Formativa em uma Escola Pública” e formado pela interação e movimentos dos professores da escola de educação básica - em formação continuada - com a escola de formação inicial, que é a universidade, pode ser representado nesse epílogo com um novo esquema (nova configuração do esquema 1, p.55) “de arestas aparadas”, mas certamente com “sempre algo de novo e

afinal sempre o mesmo” (ADORNO, 1995).



Esquema 2

Nesse precinto, entendemos que tanto a Universidade quanto a Escola de Educação Básica, demandam ações e reações pautadas nos três eixos formadores - *criatividade* (criação individual/coletiva), *coletividade* (trabalho individual/em grupo) e *diálogo* (estudo da literatura e com os pares) – transitando entre o universal e o particular, com o desafio premente de investigar a caixa preta que é a sala de aula.

CAPÍTULO 5: PROFESSORES DE CIÊNCIAS COMO INTERLOCUTORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A conscientização é o que orienta um fazer pedagógico emancipador de uma organização que vê seus membros como sujeitos capazes de, criticamente, desenvolver suas próprias ações (Ana Maria Saul).

Neste capítulo pretendemos focar a consciência crítica que possibilita ao professor superar as dificuldades encontradas no processo de autoformação, com fundamentos em uma das vertentes técnico-metodológicas da avaliação emancipatória de Saul (1991) – A Crítica Institucional e Criação Coletiva⁹. Para a pesquisadora, essa avaliação está ancorada na concepção de conscientização de Paulo Freire e no argumento de que esse processo envolve “sujeitos capazes de criticamente desenvolverem suas próprias ações”. Essa abordagem possibilita-nos mostrar a contribuição da avaliação em projetos colaborativos, a partir de ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro, o que revela o seu caráter eminentemente ético.

Nesse sentido, compartilhamos com Villas Boas (2006) que as diferentes denominações de avaliação no Brasil, mediadora, emancipatória, dialógica, cidadã, podem ser consideradas como avaliação formativa, enquanto instância de mediação, que permite aos envolvidos no processo de educação-formação, uma forma de aproximação e de apropriação da realidade. Assim, contribuí para o desenvolvimento, não apenas de indivíduos, mas também de grupos, de organizações, de atos, de normas e instituições. Essa linha de pensamento tem um enfoque multidisciplinar que busca uma análise integrada das relações das instituições envolvidas e da sociedade, visando superar as formas de análises parciais e fragmentadas.

Com esse quadro em tela, tendo como pano de fundo as contribuições de Black e Wiliam (1998a;b) para essa área, consideramos relevante realizar uma análise enfocando o professor como autor, a partir de sua leitura de mundo¹⁰ (FREIRE, 1987), e como coordenador de ações no exercício da sua autonomia; considerando que a avaliação formativa não foi imposta aos professores, mas sinalizada como possibilidade de, a partir de um trabalho

⁹SEGUIER (1976) Título original “*Critique Institutionnelle et Créativité Collective*” proposta de investigação do *Institut pour le Développement des Peuples* (INODEP) – Paris.

¹⁰ Paulo Freire aponta a leitura de mundo como um desvelamento da realidade, na qual se retira o véu que cobre os nossos olhos e não nos deixa ver as coisas, com o fim de poder conhecê-las.

conjunto, integrá-la como mais um desafio da prática educativa.

Portanto, entendemos como fundamental apontar, neste capítulo, as ações coordenadas e desenvolvidas individual e coletivamente, por três professores da Escola Estadual de Urubupungá, do ensino de biologia, de matemática e física, e a descrição da realidade de suas participações no Projeto Urubunesp, evidenciando os elementos que favoreceram o processo que entendemos como educador-formador. Assim, ao analisarmos esse processo, assumimos a educação como comunicação, como diálogo, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1987), que buscam a emancipação na “auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995); esta última, considerada a partir do seu vínculo com a “formação cultural”, como movimento constante de busca para a não-equivalência, para o estranhamento e admiração, na medida em que os saberes divergentes possibilitam romper a fronteira entre o ‘ser’ e o ‘ser mais’ (FREIRE, 1987); como movimentos de redimensionamentos ou *gaps*, traduzidos por nós, como um processo de autoformação e de desenvolvimento de consciência crítica, somente quando pode ser refletida sobre as ações compartilhadas e verbalizadas na coletividade.

5.1 Expressões e descrição da realidade: 1º momento

Para Saul (1991), o momento de descrição, análise e crítica inclui a verbalização e a problematização de uma dada realidade, visando a transformá-la coletivamente. Isso pressupõe um envolvimento responsável e compartilhado, em consonância com os compromissos sociais e políticos assumidos pelos participantes individualmente.

Ao analisarmos esse momento, procuramos revelar as atitudes dos participantes, no âmbito do Projeto Urubunesp, quando abordam as questões de ordem pedagógicas, de pesquisa e as questões críticas. Consideramos esses posicionamentos ou *gaps* (MARTINEZ, 2001) como iniciativas de redimensionamento de suas lacunas na busca de seu autodesenvolvimento. Black e Wiliam (1998a) sugerem que os professores aprendem a avaliar enquanto se formam e transformam *feedbacks* em auto-monitoramento e auto-avaliação. Esse processo é emancipador, na perspectiva de Adorno (1995), não acontece com o indivíduo enquanto entidade isolada, mas, fundamentalmente, como um ser social. (VIANA, 2005).

Assim, utilizamo-nos da descrição da realidade das professoras Anne (Prof.1), Regina (Prof.2) e professor Rivaldo (Prof.3) expressas de forma verbal concedidas em

entrevista e na forma escrita quando confeccionaram seus relatórios de pesquisa para a FAPESP. Assim, evidenciamos como expressaram: suas participações no início de cada ano de parceria, suas crenças, as auto-avaliações que realizaram, as pesquisas individuais que desenvolveram e suas concepções sobre a interação UNESP/EEU.

5.1.1 Exórdio, crenças e auto-avaliação

Exórdio

Prof. 1 Anne contou que participou do Projeto desde o início e identificou, nesse referencial, um fato importante de “retorno ao passado”. O seu posicionamento inicial foi o estabelecimento uma meta individual, isto é, ela se identificou com uma ação possível de ser realizada e gerou um *gap desafio*.

Desde o início do Projeto em 2000 (antes da bolsa FAPESP)...eu adorei estar participando porque...[restabeleceu] aquele vínculo com a Faculdade...resgatou de uma certa forma...estar estudando...Eu acho que é um estímulo a gente estar participando de um projeto desse tipo (Prof. Anne).

Decorrido um ano de participação no projeto, as expressões da professora voltam-se mais para o coletivo, uma vez que, como participante do PGP3, o tema de estudo do grupo era a implementação da avaliação formativa e o laboratório didático de ciências; fundamentados nos textos de Black e Wiliam (1998b). Para esses autores, a dimensão da implementação da avaliação formativa é muito ampla e requer tempo, pois acontece através de programas contínuos de apoio e de desenvolvimento profissional. A professora parece perceber essa dimensão.

...é de interesse de todos [da unidade escolar] que tenhamos sucesso na realização desse projeto sendo este um dos meios que temos de melhorar a qualidade de ensino, uma vez que os recursos destinados para a melhoria da qualidade de ensino são limitados.

...através dele [o projeto] pode melhorar a qualidade de ensino da Escola, isto é, melhorar a participação do seu corpo docente, funcionários e corpo discente, que se tornarão mais capazes de promover mudanças que resultarão em novas práticas pedagógicas atendendo melhor as necessidades de cada um.

Entre os professores se percebe gradualmente algumas mudanças de comportamento, além das trocas de informações.

Essas expressões denunciam um redimensionamento das metas inicialmente estabelecidas, focalizadas no seu próprio desenvolvimento profissional, para metas mais coletivas, voltadas para o próprio contexto escolar.

No terceiro ano de projeto, a professora avaliou seu desenvolvimento profissional, a relação teoria/prática e reafirmou seu compromisso com a implementação da avaliação formativa na escola.

...o projeto trouxe para nós a parte da Didática, de toda essa estruturação...que eu acabei deixando de lado, porque não tinha aonde buscar, recorrer... pelo menos eu não via um caminho...essas leituras possibilitaram até ver o que você fazia em sala de aula...se tem fundamento teórico...então as leituras e as discussões deram a base de tudo pra poder te dar uma direção ou redirecionar aquilo que você já fazia...

Essa expressão evidencia a importância dada pela professora aos aportes teóricos estudados e discutidos, e também suas convicções que garantiram, principalmente, nos dois últimos anos, posicionando-se com *gaps ativos*, sempre com o estabelecimento de novas metas. Assim, ao final do projeto ainda estabelecia como possível a “continuidade do Projeto, na prática e pesquisa de novas práticas de ensino com o grupo de trabalho, PGP3, juntamente com os professores da Unesp”.

Interpretamos que Anne demonstrou, nesse último ano do projeto, uma preocupação com a questão atual da estruturação da Didática. Segundo Candau (2002), a Didática tem passado por uma revisão crítica, partindo da ‘denúncia ao anúncio’¹¹, no sentido freiriano, percebendo a necessidade de superar “uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo”, o que resulta em busca de caminhos a serem construídos através de trabalho conjunto com os acadêmicos e com os professores da educação básica. A autora anuncia que “é pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática”. Nesse sentido, a professora Anne atribuiu ao projeto Urubunesp essa possibilidade de busca e de reconstrução da Didática utilizada não apenas em sala de aula, mas também na proposta pedagógica da própria escola.

Prof. 2 Não foi possível perceber um posicionamento declarado da professora Regina sobre suas razões de inserção no Projeto; principalmente porque não pudemos entrevistá-la na ocasião. No entanto, em sua apresentação no *II Simpósio Comunidade*

Escolar e Comunidade Científica, a professora relatou que começou a lecionar Física em decorrência da falta de professores desta disciplina e que aprendeu “muito sobre a Física e sua aplicação em nossa vida diária, bem como sobre sua importância no avanço tecnológico”; deixando transparecer a importância do Projeto Urubunesp nessa sua nova empreitada com seus alunos.

Somente falar disso em sala de aula com aulas teóricas não era suficiente, precisava fazer algo mais que os levasse a entender o significado de medição, precisão, observação, tirar conclusões e perceber a realidade tal como é, sem ajustes, tudo muito certinho como aparecem nos livros didáticos...

Nesse aspecto, a professora demonstra delimitar uma atitude de responsabilidade em relação ao seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Posteriormente, nos 2º e 3º momentos, pudemos evidenciar uma coordenação de ações em prol do desenvolvimento na estrutura do projeto, com investimentos na coletividade.

É relevante lembrar que a professora Regina, assim como a professora Anne, investiram em um mesmo ‘caminho de pesquisa’ tendo como temática, de caráter pedagógico, a avaliação formativa e o laboratório de ciências. Esses “temas geradores” eram entendidos como ‘temas de estudo’ pelos participantes do projeto e serão analisados de forma mais detalhada no segundo momento.

Prof. 3 Rivaldo relatou que, desde o início, participou do projeto com a meta de conhecer as dificuldades de aprendizagem do ponto de vista do aluno.

Na 1ª etapa, antes de começar esse Projeto da Fapesp, eu já tinha um projeto, digamos assim, de professor teimoso...claro, de estar investigando algumas coisas, de estar procurando; porque a Matemática que é a minha área, ela vem com o tempo passando por uma transformação na escola e o índice de rejeição vem aumentando significativamente...

A expressão de ironia de ‘professor teimoso’ é reforçada com uma justaposição da afirmação contundente estabelecida pela interjeição ‘claro’ argumentando que fazer pesquisa em sala de aula é uma coisa muito difícil. Nesse caso, o professor estabeleceu um *gap desafio*, pois tinha certeza das dificuldades que iria enfrentar ao “articular as novas concepções do ensino de Matemática e a realidade dos alunos dessa escola”.

¹¹ Freire defende um sentido profético e esperançoso da educação (ou ação cultural) problematizadora, que assumindo seu caráter utópico (de realizável) implica na dialetização da denúncia e do anúncio. Denúncia das estruturas desumanizadoras e anúncio de uma realidade em que os homens podem ser mais.

Então, eu tinha essa intenção de estar investigando o que eu posso fazer para poder ensinar a Matemática que tenha algum significado; enfim, engajar esses alunos nesse processo de aprender realmente a Matemática. E daí, tem as questões das dificuldades...

Influenciado pelas leituras de Black e Wiliam (1998b), de Deci e Ryan (1994) e pelos debates com o grupo, o Prof. Rivaldo revelou sua intenção de analisar com mais detalhes as dificuldades dos alunos em decorrência de “uma pressão social”, sobre “o exercício do *feedback*” e “a realização de tarefas”. Nas relações político-pedagógicas do professor com seus alunos, foi possível identificar um diálogo conflituoso que fluiu no sentido de dar uma direção ao movimento de transformação na atual ‘cultura escolar’ ou de sala de aula.

...os alunos têm lutado para transformar a sala de aula em um espaço estritamente social...é o ponto de encontro, de socialização com os colegas...Então, essa é a grande luta...você tem que ir mostrando que não é assim...

O professor da rede pública vem sendo pisoteado ao longo dos alunos, massacrado mesmo...ele acaba assumindo a responsabilidade por tudo...além da gente ter uma sala de aula hoje com dimensão social, que está meio fora de controle, a família delegou ao professor o papel familiar...aí tem o papel dele em sala de aula...e a dimensão humana do professor, como fica?

Essa questão é abordada por Candau (1998), ao expressar seu entendimento por cultura escolar como “um produto singular (...) configurada pelos papéis, normas e ritos próprios da escola como instituição social específica”. Nesse sentido, evidenciamos que o professor Rivaldo, embora acostumado com essa cultura, pois está há vinte e sete anos no magistério, revelou que tem assistido cada vez mais a uma “exacerbação do espaço social do aluno em sala de aula” apontando que “aqui na Ilha, temos observado que o processo de inserção [dos alunos] nos grupos...é muito poderoso”.

Entendemos que o professor Rivaldo estabeleceu um posicionamento de *gap ativo* quando tornou esse assunto um “tema gerador” (FREIRE, 1987) que o incitou à pesquisa.

...estou começando a estudar as coisas do pós-moderno...analisando melhor essa questão pra ver onde agir, o que precisa ser feito...mas creio que até os teóricos não estão muito bem...conseguindo definir isso com clareza...por falta de uma análise mais aprofundada, ou um trabalho mais específico...mas entendo que é um processo de mudança social e também precisamos estabelecer melhor nossos limites...mudar a política da escola...chamar os pais e alunos para uma conversa...

Crenças

Prof. 1 Anne expressou sua crença na qualificação de professores da escola, estabelecida como finalidades do Projeto Urubunesp, através de estudos de textos e leitura da realidade com a tradução para a própria sala de aula, do professor como pesquisador com disposição para mudanças e investimentos em ações conjuntas, inferindo-os como fatores fundamentais para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

A direção sabe, e os professores também, que este projeto pode tornar a escola melhor, com professores mais bem qualificados e dispostos a realizar mudanças que possibilitarão a realização de novas práticas pedagógicas.

Assim, entendemos o posicionamento da professora pode ser caracterizado como um *gap ativo*, pois coordenou uma ação efetiva. Ela relatou uma colocação que fez aos colegas durante o horário de trabalho pedagógico coletivo na escola.

Em reuniões de HTPCs, coloquei para os demais professores, coordenador e direção a necessidade de se mudar a forma de atuação dos professores que dão aulas de reforço, com relação ao tratamento dado aos alunos, que deve ser mais individualizado e diferenciado e também com relação à metodologia utilizada; esta poderia ser mais dinâmica com a utilização dos computadores, CDs, Internet, leituras diferentes, etc...uma vez que as aulas de reforço possuem um n°. menor de alunos.

Após três anos como professora pesquisadora bolsista, Anne expressou suas crenças no potencial formativo do processo, afirmando acreditar

...que esses encontros, que poderíamos chamar de momentos do compartilhar, tenham contribuído muito para o crescimento de todos que participaram do projeto.
...que participar de um evento [científico – Simpósio] como esse traz para qualquer educador novas perspectivas, necessidade de se organizar, vontade de fazer algo novo, isto é, inventar novas ações, estratégias que possam contribuir para desenvolver melhor o seu trabalho, em sala de aula, e, dessa forma, todos ganham: o aluno, o professor e a escola”.

...que a maior contribuição do desenvolvimento deste projeto para a Escola foi de mostrar aos professores que é necessário ler, discutir, refletir.

Nesse caso, interpretamos que as convicções e o compromisso da professora parecem elevados, com meta clara; assim, avaliou que os colegas professores também compartilham a mesma visão. Suas crenças declaradas nos reportam a Paulo Freire (1987), quando este aponta alguns pressupostos para o diálogo. Ele afirma que não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos seres humanos e fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, na sua vocação de ‘ser mais’. Diz ainda que não há diálogo, se não há humildade, pois a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Para esse autor, só há

diálogo quando há esperança, se os sujeitos esperam algum fruto de seu ‘quefazer’, e se há um pensar crítico. Para a professora Anne, parece que o diálogo estava estabelecido no “compartilhar”, no “organizar”, no “contribuir”.

Prof. 2 Regina, assim como Anne, evidenciou um *gap ativo*, coordenando ações conduzidas por suas crenças, ou seja, redimensionando suas ações como professora, quando confrontou crenças e atitudes, refletindo sobre sua prática para poder recriá-la. Acreditando no potencial da avaliação formativa, decorrente de suas leituras no grupo, expressou que esta “não é apenas uma técnica e nem um receituário a ser aplicado, mas uma prática pedagógica a ser adotada”, caracterizada “pela aplicação de vários *feedbacks* para sanar as falhas”. Em seu primeiro relatório, confirmou que

as práticas de laboratório levaram os alunos a sentirem a necessidade de um melhor entendimento dos conceitos, das unidades de medida e transformações de unidades, um dos fundamentos básicos da avaliação formativa.

Assim, além da crença no potencial da avaliação formativa, em especial dos *feedbacks* inerentes ao processo, a professora apontou em seus relatos a importância das aulas práticas de laboratório para a aprendizagem dos alunos, da monitoria dos licenciandos da universidade como apoio ao ensino do professor e a dificuldade em trabalhar com uma classe toda, formada por, aproximadamente, 45 alunos.

Consideramos que esses aspectos apontados são relevantes na discussão sobre a implementação da avaliação formativa em sala de aula, pois apontam as possibilidades e as impossibilidades de sua ocorrência em conformidade com o que entendemos ser a visão de Black e Wiliam (1998a;b). Entretanto, reservamos essas considerações para a análise final deste capítulo.

Prof. 3 Rivaldo relatou que, inicialmente, acreditava que o Projeto Urubunesp possibilitaria um processo de aprendizagem do aluno e do professor; no entanto, ao final de dois anos, pôde perceber que estavam ocorrendo apenas “casos mais isolados”. Para Rivaldo, a perspectiva de “investimentos dos professores na implementação da prática da avaliação formativa” e de inserção da “pesquisa em sala de aula” não se concretizou plenamente, em decorrência de uma “expectativa muito alta”, ou de uma “estimativa de tempo que não foi muito adequado”.

...eu acredito que se pensou e eu também pensava isso, que o professor estava em um patamar e que, a partir dali, ele poderia mobilizar e chegar ao aluno mais rapidamente, mas não é isso que eu estou vendo. Eu vejo que o professor estava num patamar bem abaixo; então, agora é que ele conseguiu atingir um patamar mínimo para ele chegar ao aluno mais diretamente.

O professor Rivaldo expôs as dificuldades percebidas quanto a “traduzir” para a sala de aula as idéias teóricas advindas da pesquisa (BLACK e WILIAM, 1998b), pois o grupo de professores da escola de educação básica tem que enfrentar obstáculos como o tempo, a mobilidade dos professores, a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Uma das coisas que eu acredito que atrapalha muito nesse processo é que as pessoas que estavam começando a construir um trabalho com alunos tiveram que sair do projeto. Então, sai um, sai outro, muda...por exemplo, o pessoal de Biologia começou um trabalho com um grupo de alunos, e o trabalho teve que ser interrompido. Isso significa que ele teve um período só de ação. Eu acho que precisa ser um período mais longo para ser mais eficiente...

O professor Rivaldo fez também algumas observações acerca das crenças dos colegas professores, “especialmente os de Matemática”, considerando importante “investir em arranjos didáticos que, regulados por uma avaliação formativa, estimulem a autonomia”. Entretanto, não detectou nenhuma movimentação nesse sentido. Rivaldo confirmou sua própria crença no Projeto Urubunesp, estabelecendo um redimensionamento de suas ações, um *gap desafio*, ao propor uma ação possível, ou seja, “uma investigação sobre a visão dos alunos e dos professores”, questionando a “eficácia da tarefa escolar como canal de *feedback* entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem”.

Em nossa análise, entendemos como tentativa de corroborar com a proposição na qual a reflexão sobre o sistema de avaliação, à luz de teorias, e as tentativas graduais e colaborativas, de melhoria deste sistema, por parte dos professores, podem resultar na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (BLACK e WILIAM, 1998a,b; VILLANI e PACCA, 1997).

Auto-avaliação

Prof. 1 A prática da auto-avaliação permeou todo o trabalho da professora Anne, desencadeando uma investigação sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de ensino docente. Logo no primeiro ano, ficou evidente para ela que o exercício da auto-avaliação foi um elemento fundamental para desencadear seu processo auto-regulador.

O fato de estar participando deste projeto, fez com que eu repensasse em minhas práticas e que procurasse novas formas, novos métodos, novas didáticas... trabalhasse melhor os *feedbacks* avaliando de forma mais formativa...

Pode-se notar a apropriação do elemento-chave da avaliação formativo quando ela enfatizou que os professores devem “melhorar os *feedbacks*” para os alunos, o que, “provavelmente, resultará numa aprendizagem mais efetiva e formativa”. Essa questão da aprendizagem efetiva é destacada por Black e Wiliam (1998b) como um dos assuntos de maior dificuldade que giram em torno da avaliação. Para esses autores, uma das suposições que torna a aprendizagem efetiva é que os estudantes têm que estar envolvidos ativamente; assim, o professor precisa afetar a sua motivação e a sua auto-estima.

Eu acho que o projeto, por ele só, fez com que eu me formasse melhor...com isso eu pudesse aprender não só para mim, mas para o aluno também..Existe ainda um grupo de alunos que se mostraram resistentes às mudanças...por isso, a próxima etapa é de inventar novas atividades para tentar atingi-los.

Nessas colocações, identificamos dois tipos de respostas de Anne: um *gap ativo* em relação à sua prática do *feedback* e um *gap desafio* em relação aos seus alunos. Esses redimensionamentos parecem resultar de um exercício de auto-avaliação, privilegiado por processos cognitivos, metacognitivos e sociais que interagem entre si, despertando o olhar crítico da professora sobre o que faz para inovar suas práticas pedagógicas e realizar mudanças não apenas no currículo, mas alimentando um diálogo interno, de tomada de consciência. Essa situação nos remete ao dever ético do professor avaliado a partir do “próprio fazer com os educandos”, expresso por Freire (1997) quando diz que, “ao pensar sobre o dever que tenho, como professor” respeitando a dificuldade do aluno, sua autonomia, sua identidade em processo, também se deve repensar “em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado”.

No segundo ano, pudemos perceber uma mudança na atitude da professora na inter-relação entre ensinar, aprender e pesquisar, o ciclo gnosiológico de Freire (1997).

As leituras foram mais direcionadas e várias reuniões para discutir e elaborar formas de trabalho que pudessem fazer com que o aluno se interessasse mais em aprender Biologia.

Após o desenvolvimento da atividade, percebi a necessidade da aproximação do conteúdo com o dia a dia do aluno e ainda a aproximação da família e do professor, num conceito mais amplo, formar uma comunidade escolar, através de atividades que estejam relacionadas com a afetividade.

As relações de afetividade entre professor e aluno são apontadas por Villas Boas (2006) como integrantes da prática avaliativa, no caso informal. Para a pesquisadora, através da avaliação informal, o professor, interessado na aprendizagem efetiva e formativa do seu aluno, procurará, como investigador da sua realidade pedagógica, usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação.

Nesse sentido, consideramos que, através da auto-avaliação, a professora Anne se posicionou de forma crítica quanto à sua relação com os alunos, declarada no seu terceiro ano de desenvolvimento do projeto individual.

...eu sempre fui...assim muito...não sei se é ...fria a palavra, mas eu não me aproximava muito dos alunos, eles ficavam na deles, contavam os problemas, a gente conversava, mas não existia assim uma interação maior; e, quando eu comecei a trabalhar [nesse projeto]...eu comecei a fazer perguntas, no sentido de procurar saber como que é a família...Então, isso eu nunca tinha trabalhado...eu acho que essa mudança fez com que eu me aproximasse e percebesse que o aprendizado tem esse lado e que, às vezes, a gente deixa mesmo de lado....

Para Valente et al. (1989b), os indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem os objetivos da tarefa, planificam a sua execução, são capazes de aplicar e alterar, conscientemente, tanto estratégias executivas, bem como avaliar o seu próprio processo de execução.

Adorno (1995) não fala sobre auto-avaliação propriamente dita, pois está posicionado em outro contexto; entretanto, aponta para uma auto-reflexão crítica, justamente na relação com o outro. Para ele, os professores não deveriam sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as, em forma racionalizada, posteriormente, mas deveriam assumir seus afetos perante si mesmos e aos outros, desarmando, dessa forma, os alunos.

Prof. 2 Regina avaliou o Projeto Urubunesp e apontou a sua contribuição, tanto na ampliação de seus conhecimentos teóricos quanto na sua prática em sala de aula. Quanto ao seu processo autoformador analisou que

Antes, tínhamos conhecimento de textos, por meio dos quais, nos eram colocadas teorias a serem copiadas e colocadas em prática e, que, quando contestadas ou discutidas, não eram aceitas.
Hoje temos um universo maior, com teorias que se contradizem e também com aquelas que se ajustam ao que fazemos.

Nesse sentido, a professora continuou asseverando que a sua preocupação com a aprendizagem do aluno, pôde ser sentida quando quis “mudar” a sua postura e a sua “maneira

de pensar e de agir”.

E nisso, o projeto me auxiliou e, para que acontecesse, foi necessário o embasamento teórico.

Esse nexos entre teoria e prática, apontado pela professora Regina, encontra-se expresso na obra de Adorno (1995) ‘Notas marginais sobre teoria e práxis’. Para o autor, “dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas...”. Parece que, para o frankfurtiano, a ‘prática’ é assumida como um conjunto de ideais que orientam a ação, de princípios na forma de agir socialmente. Assim, a teoria deve ser vista como uma forma de práxis. Mas a relação entre ambas - teoria e práxis (ou prática) é, para o autor, contradição, descontinuidade, e não-unidade. O que significa que essa ‘tensão’ ou ‘fosso’ (Nobre, 2004) entre elas expõe o poder de transformação da teoria, que se torna crítica quando está ligada à auto-atividade, à atividade livre, dirigida de forma autônoma, emancipada; o que pressupõe uma mudança da prática social. Entendemos que Adorno (1995) parece dar mais ênfase à teoria como fundamental nessa relação, enquanto Freire (1987) aponta a práxis como superação da contradição opressor-oprimido, a partir da teoria dialógica.

Prof. 3 Rivaldo realizou, em seu primeiro relatório, uma avaliação que não está propriamente dirigida ao seu trabalho de pesquisa, mas sim à análise de obstáculos superados ou a serem superados.

No início, tivemos um pouco de dificuldade na sintonia entre interesses pessoais e coletivos – era a oportunidade de falar e conversar sobre coisas que não conversávamos... – que, aos poucos, mediadas pelo diálogo da coordenação, foi se desfazendo...

Rivaldo revelou que essa observação foi reiterada por outros professores como “sentimento comum” de “lamento e impotência”, “expressos em todas as rodas de conversas”. Nesse sentido, o professor apontou uma ação a ser realizada como proposta de redimensionar as lacunas.

É interessante abrir um espaço para que os professores levem textos que possam ser debatidos nessas reuniões, compartilhando seus conceitos com os colegas do grupo.

Outro aspecto, apontado pelo professor como possibilidade ainda não realizada,

foi a perspectiva de “implementar uma nova prática em aulas de Matemática com inserção do computador no processo”. Novamente, ele redimensionou suas ações propondo reorganizar o trabalho de pesquisa, “começando por ouvir os alunos através de questionário sobre tarefas”; “reforçar eixos teóricos através de leituras” e rever a “estrutura de informática da escola”. Consideramos esse redimensionamento uma expressão de *gap desafio*, reconhecido pelo Prof. Rivaldo como possibilidade de realizar “algumas mudanças de estratégia, sem interferência na sua essência”.

No terceiro ano, o professor avaliou que “a contribuição do Projeto Urubunesp foi percebida mais no sentido individual do professor, que, investigando a sua prática, se auto-avalia e reorganiza-se”.

5.1.2 Pesquisa Individual

Prof. 1 Em seu primeiro ano como bolsista, a professora Anne trabalhou com aulas experimentais de laboratório, através da pesquisa “Uma prática de avaliação formativa em produções individuais e coletivas e aspectos de complementaridade entre as avaliações formativa e somativa”, tendo os seguintes objetivos: melhorar o interesse e a compreensão dos alunos nos conteúdos específicos de citologia; explorar o potencial da classe de alunos da 2ª série do ensino médio; evidenciar aspectos complementares entre avaliação somativa e formativa.

Nesse contexto, Anne utilizou, como sistemática de avaliação, testes individuais, resolução de exercícios em grupo e também de forma individual, além da auto-avaliação. Para cálculo do rendimento do aluno, mesclou avaliação somativa com a formativa, estabelecendo média aritmética das avaliações individuais e das notas atribuídas pelo próprio grupo. Assim, os resultados, evidenciados pela professora, voltam-se ainda para a utilização da avaliação como forma de obter algo do aluno.

Estas diferentes práticas que foram realizadas mostraram alguns resultados positivos... houve melhora no comportamento da classe. O fato dos alunos trabalharem no mesmo grupo, sempre, fez com que a classe ficasse mais organizada e menos falante. Além disso, o interesse e a participação também melhoraram na maioria dos alunos tendo conseqüências em suas avaliações... contribuíram para que relacionassem o conteúdo de Biologia com o cotidiano, facilitando, assim, a compreensão dos processos.

No segundo ano, Anne realizou com seus alunos, do ano anterior, uma atividade de montagem de árvore genealógica, realizada em trabalho de equipe e também de forma

individual, com aulas teóricas, exercícios e material expresso (apostila). Ampliou seus objetivos procurando “melhorar o interesse dos alunos quanto à aprendizagem”, dinamizando-a, através de um processo pedagógico em que as atividades pudessem “subsidiar uma avaliação mais formativa e não meramente somativa”, mediar estudos dos alunos de forma individual e coletiva e “proporcionar atividades contextualizadas”.

Esta atividade teve, como objetivo, regular o processo de detecção de *gaps* entre as produções individuais e, como meta, a aprendizagem; além da necessidade de responder aos respectivos *feedbacks*; a partir daí, promoveu uma cultura de implicações sociais que os levaram a uma reflexão mais profunda sobre direitos e obrigações no trato de sua própria aprendizagem. Assim sendo, as regras e orientações a seguir visaram inserir, gradativamente, cada aluno, respeitadas as individualidades, no contexto de uma aprendizagem individual, mas ao mesmo tempo cooperativa.

Utilizando-se dos mesmos critérios de avaliação do ano anterior, a professora Anne destacou como resultados de pesquisa o envolvimento da família do educando no processo educativo.

Esta proposta de trabalho proporcionou satisfação tanto para o aluno, como para os familiares e também para o professor, pois o maior desafio de um professor é o de criar meios que auxiliem os aprendizes a perceberem os seus próprios potenciais e reconhecerem a própria capacidade de aplicar o que já conhecem, dominam, como também o que acabaram de aprender. Dessa forma, o aluno sente-se capaz e está pronto para superar novos desafios”.

Entendemos que a professora aponta claramente para um *gap desafio* que foi redimensionado para *gap ativo* quando ela coordenou ações para “criar meios que auxiliem os aprendizes [...]”, o que evidencia uma mudança de enfoque, do comportamento dos alunos para o processo de aprendizagem.

Pode-se perceber que a maioria dos alunos mostrou ter compreendido o conteúdo e...estar capacitado em realizar a tarefa solicitada. Durante as aulas sempre havia alguém comentando ou perguntando algo sobre o assunto, demonstrando interesse e entusiasmo por aquilo que estava fazendo.

No terceiro ano, Anne propôs para as 1^{as} séries do ensino médio da EE de Urubupungá a construção de um terrário, conseguindo a adesão de um pequeno grupo de alunos voluntários. Assim, o trabalho foi desenvolvido tanto como pesquisa individual e em equipe, através de atividade extraclasse, no laboratório do NAECIM/UNESP.

Os objetivos propostos nesta atividade estavam ligados à melhoria das condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, com “estratégias diferenciadas que

pudessem oferecer condições de avaliar formalmente o aluno”, tornar a aprendizagem mais significativa para ele, “integrando os conhecimentos básicos desenvolvidos” com aqueles necessários “para solucionar problemas ou discutir para que servem”.

Durante os encontros com os alunos, entendemos que há melhor aprendizagem quando levamos os alunos a procurar respostas aos seus questionamentos e, dessa maneira, desenvolvendo meios para que ele construa seus modelos.

As mudanças nas ações da professora foram fundamentais, segundo ela, para assegurar uma aprendizagem mais significativa para os alunos, possibilitando “pesquisar os efeitos de novas práticas de avaliação formativa em produções individuais e coletivas”. Assim, Anne considerou que “o objetivo foi plenamente atingido, os alunos ampliaram seus conhecimentos, devido à variedade de assuntos que foram abordados”. Nessa expressão da professora, percebemos uma clara intenção de “mudar o enfoque dado pela Escola Tradicional de aprendizagem quantitativa para qualitativa”. Essa é uma questão que permeou o trabalho da professora, ora como contradição, ora como superação, sempre debatida nos encontros do PGP3.

A professora também relatou que trabalhar com um grupo pequeno de alunos possibilitou “um melhor atendimento pelo professor” e conseqüentemente, uma participação do aluno mais efetiva. Salientou ainda que

...o fato dos encontros ocorrerem fora da escola colaborou para mostrar que se faz ciência dentro e fora da sala de aula, mostrando a importância do conhecimento científico e o conhecimento informal, tão valorizado durante os encontros.

E complementou,

...eu comecei a perceber que dentro da avaliação formativa ...pro aluno...tem que ter significado; coisa que a gente às vezes não revela. Então, quando eu comecei a trabalhar com [essa turma, deste ano]...eu comecei a trabalhar com isso também...a procurar, naquilo que eles estavam fazendo... fazer fora da escola para que eles percebessem o que eles aprendem lá [na escola] tem uma aplicação em algum lugar...que o aprendizado tem um significado...que é importante.

Do ponto de vista da formação do professor e do aluno, entendemos que o projeto individual, viabilizado pelo projeto Urubunesp possibilitou uma coordenação de ações, estabelecendo um redimensionamento em direção à prática pedagógica e à criação de estratégias de ensino. Essas ações parecem despertar o senso crítico, ético, estético e a criatividade do aluno, trazendo à tona o que Freire (1987) chama de ‘curiosidade

epistemológica', referindo-se ao papel do professor e do aluno como sujeitos ativos e críticos, construindo o conhecimento do objeto ou participando de sua construção. Na perspectiva da avaliação formativa, Black e Wiliam (1998b) apontam a necessidade de professor e aluno refazer seus contratos de trabalho em sala de aula. Assim, entendemos que a inserção da professora, em um grupo de pesquisa, possibilitou o desenvolvimento de pesquisa individual com investigação da própria prática, em sala de aula, apontada por Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003) como “prática intelectual”, resultando um *gap ativo*, ressignificando uma compreensão mais rigorosa da realidade.

Prof. 2 Regina investigou dois assuntos que considerou complementares no processo ensino e aprendizagem: “Uma prática de avaliação formativa em produções individuais e coletivas e aspectos de complementaridade entre as avaliações formativa e somativa”, e “Prática de Laboratório no Ensino de Física”.

Nesse intento, objetivava relacionar o aprendizado de conceitos matemáticos com as teorias físicas utilizando o estudo em sala de aula e a prática de laboratório; levar o aluno a perceber a necessidade de interagir e cooperar entre si; estudar a efetividade das aplicações de listas de exercícios e de trabalhos para a compreensão de um assunto e as mediações dos estudos em grupo nas resoluções de questões.

Assim, elaborando um contrato de trabalho (individual e coletivo) com seus alunos; verificou os conhecimentos prévios deles com atividades no laboratório e explorando o espaço físico e classificando os materiais existentes, iniciou aplicação de listas de exercícios, realizados de duas maneiras: individualmente e extraclasse, e de forma coletiva, em classe, com grupos de 4 alunos; realizou atividade, no laboratório do NAECIM, com alunos voluntários do 1º ano do Ensino Médio, divididos em três grupos: dois grupos estudaram eletricidade, por meio da construção de um Painel Solar, e um outro grupo estudou mecânica, com Osciladores do tipo Massa-Mola.

Os alunos, ainda, participando de aulas teóricas, expositivas, e de práticas de laboratório, desenvolvidas por alunos da iniciação científica da UNESP, utilizaram ambiente e equipamentos do NAECIM.

Como sistemática de avaliação, a Professora Regina, assim como a Professora Anne, procurou combinar os resultados individuais e em grupo obtidos pelos alunos na realização dos exercícios, nos trabalhos de pesquisa e nas avaliações formais.

Como resultados, a professora relatou que, durante a prática de laboratório, os próprios alunos procuraram formas de melhorar o entendimento dos conceitos envolvidos. Ela analisou que

Inicialmente, no 1º bimestre os resultados obtidos em grupo foram melhores do que os individuais; no entanto, no 2º bimestre pôde-se perceber resultados melhores em muitos alunos, enquanto outros mantiveram o mesmo nível.

Outro fator que serviu, como avaliação da aprendizagem dos alunos, foi a apresentação de trabalhos elaborados e apresentados por eles próprios, na Feira Cultural que ocorreu na EEU. A professora relatou que alguns alunos se envolveram voluntária e intensamente, enquanto outros, foram solicitados, de forma indireta, a emitirem opiniões. Continuou observando que “foi possível perceber como os alunos sentiram-se valorizados, quando lhes eram solicitados ajuda ou respostas sobre a experiência”. Nesse caso, muitos alunos tornaram-se mais responsáveis pela própria aprendizagem.

...praticando auto-avaliação”, sendo críticos para com os compromissos no desenvolvimento do seu conhecimento e com as considerações para o avanço tecnológico, seus benefícios, prejuízos e para com o ser humano

O trabalho individual de pesquisa da professora Regina também, explorando a questão da ‘curiosidade epistemológica’ do aluno com o estabelecimento de ações voltadas para mudanças nos papéis desempenhados, procurou problematizar os educandos para que se sentissem desafiados (FREIRE, 1987), já que ela própria estava apostando na auto-avaliação como forma de investimento em sua autonomia.

Analisando as atividades da professora Regina, juntamente com aquelas realizadas pela professora Anne, pareceu-nos que ambas procuraram organizar ações para uma educação mais problematizadora (FREIRE, 1997), opondo-se à racionalidade técnica (SCHÖN, 2000), como ponto de partida para a reelaboração dos saberes utilizados em suas práticas, principalmente, nas de avaliação. Assim, alunos e professoras responderam com *gaps ativos* quando se posicionaram contrários a uma prática pedagógica domesticadora¹², em prol de uma relação pedagógica dialógica.

Prof. 3 Rivaldo, em seu primeiro ano de parceria, através de informações coletadas por alunos da Iniciação Científica da UNESP, investigou, a visão dos alunos da escola sobre as dificuldades de aprendizagem e seus respectivos posicionamentos sobre

¹² Na visão “bancária” de Freire (1987), essa prática é adaptativa, estática.

aspectos da avaliação formativa, tais como auto-estima, auto-direcionamento e feedback. A partir desses dados, determinou o seu problema de pesquisa, definindo a tarefa escolar como objeto de pesquisa. Refletindo sobre “a possibilidade de a tarefa escolar desempenhar um papel eficiente na aprendizagem da Matemática”, de se tornar “um arranjo didático eficiente”, ou como um “canal de *feedback*, adequado ou não”, o professor elaborou um questionário e aplicou, inicialmente, nas 3^{as} séries e, posteriormente, nas 1^{as} séries do Ensino Médio. Na análise, os dados foram categorizados quanto ao tempo gasto na realização da tarefa e o grau de envolvimento da família em sua realização; entretanto, segundo o professor Rivaldo, foram invalidados por apresentarem erros de preenchimento, indicados pelos próprios alunos.

No segundo ano de pesquisa, o professor utilizou outra fonte de informações sobre a questão dos arranjos didáticos, utilizados pelos professores e indicados pelos alunos no questionário informativo do SARESP 2003. Nesse caso, os dados apontaram

...para conceituações diversificadas do significado de “tarefa escolar” entre os professores e destes para os alunos, sendo que entre os alunos há elevada concordância em incluir todas as modalidades de atividades, exceto as de sala de aula como trabalho escolar.

Quanto às razões dos alunos para a realização das tarefas, a análise de Rivaldo apontou que esse tipo de arranjo didático foi tido como moeda de troca, isto é, havia um pacto entre professores e alunos no sentido de o aluno devolver ao professor “um conjunto de atividades de reforço e repetição” e receber em troca a “nota”.

Rivaldo apresentou, no terceiro ano, uma proposta de ação envolvendo os alunos em processo de *feedback* em tarefas escolares.

...eu estou tentando construir um processo que tem dado alguns resultados...gostaria de ter iniciado com o aluno, desde o 1º ano do ensino médio até o 3º, mas não consegui.

Então continuou explicando que, quando tinha um grupo de exercícios para resolver, fornecia para o aluno tirar cópia e resolver por etapas.

Eu vou organizando um pequeno resumo e a lista de exercícios para os alunos tirarem cópias.Tem uma etapa que a gente resolve na lousa, eu discuto, converso...e no final, como processo de revisão, os exercícios não são discutidos na lousa... Por exemplo, nós estabelecemos uma meta de resolver dez exercícios em três aulas, mas eu não forneço a resolução...deixo comigo, e eles vêm procurar...individualmente ou em grupo de três ou quatro alunos.

Rivaldo explicou que ainda não tinha uma avaliação dos resultados, da influência

para a aprendizagem efetiva do aluno, mas se propôs a continuar investigando e analisando os resultados; acrescentando que “a vantagem desse processo”, “é a interação, discussão, conversa e troca que ocorre entre eles e eu”.

Para Black e Wiliam (1998b) as tarefas de casa e de sala de aula têm que ser justificadas em termos de objetivos da aprendizagem a que elas servem e podem funcionar bem, só se oferecerem oportunidades de os alunos comunicarem a evolução de seu entendimento.

Assim, em nossa análise entendemos que o professor Rivaldo procurando, principalmente em seu terceiro ano de parceria, redimensionar suas lacunas propôs uma nova intervenção, não apenas ancorado na avaliação formativa, mas também no trabalho colaborativo de grupos de alunos, e estabelecendo, nesse sentido, um *gap desafio* ao oferecer a oportunidade de os alunos negociarem cuidadosamente decisões em conjunto.

No primeiro ano de desenvolvimento da pesquisa individual, o professor Rivaldo participou das reuniões do PGP1, o qual não tinha estabelecido de antemão um tema de pesquisa. A partir do segundo ano, migrou parcialmente para o PGP6¹³ que sustentava a ‘prática docente’ como tema de pesquisa. Assim, o professor promoveu ano a ano reajustes, no seu projeto de pesquisa, sem, entretanto, uma delimitação conclusiva. Para o coordenador do PGP1 (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005b), os esforços de Rivaldo estavam mais dirigidos ao reforço e refinamento de suas concepções sobre avaliação formativa do que na busca de implementações em sala de aula.

Utilizando o conceito de Freire (1999), de que não existe educação neutra, o que significa dizer que é impossível separar o processo de aprendizagem do processo político, parece-nos que o professor Rivaldo respondeu sempre com *gap desafio* quando (re)construía seus significados sobre a realidade, atribuindo às questões críticas a impossibilidade de uma transformação efetiva em sala de aula. Essas questões críticas foram expressas no item “Crenças” e as abordaremos, de forma particular, em nossa análise final. Quanto ao seu posicionamento político no Projeto Urubunesp, respondeu com *gaps ativos* quando coordenou ações nos Simpósios e debateu sobre “Políticas Públicas na Formação de Professores”.

5.1.3 Interação EEU/UNESP

Prof. 1 Uma das expressões mais fortemente sentidas na descrição da realidade da

¹³ Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) constituído em abril de 2003.

Professora Anne foi a interação entre os professores da EE de Urubupungá e os professores da Unesp. Ela expôs, com muita ênfase, que a “colaboração entre professores” foi fundamental para o sucesso do seu projeto de pesquisa.

A equipe da Universidade tem se mostrado preparada e tem colaborado muito...orientando e subsidiando as atividades realizadas, cedendo materiais, participando das leituras e discussões em equipe

Outra questão foi a valorização dos “saberes dos professores da academia” contribuindo para a investigação da própria prática da professora, para a solução de problemas técnicos de pesquisa e mesmo como fator impulsionador de auto-realização.

...os professores da Universidade têm contribuído muito na realização dos experimentos, atividades desenvolvidas na sala de aula e ainda subsidiando e estimulando a participação de professores em Congressos e Simpósios, elevando a sua auto-estima, valorizando-o e conscientizando-o de suas capacidades e competências.

Anne apontou ainda para a contribuição da interação EEU/UNESP como uma forma de reflexão sobre a formação inicial dos professores.

...é importante essa aproximação da Universidade, principalmente aquelas que oferecem Cursos de licenciatura....pois normalmente o que se vê é um distanciamento muito grande do que é ensinado aos alunos de licenciatura nas Universidades com a realidade das salas de aula das escolas públicas...

Nesse sentido, parece que a professora esteve sempre apontando para questões voltadas tanto para a sua prática em sala de aula quanto para o projeto de pesquisa individual. Assim, entendemos que para Anne, as ‘mudanças’ nos professores da escola básica parecem ligadas à autoridade epistêmica dos professores da universidade; “autoridade” como sinônimo de arbítrio, apontada como exemplo de ‘como fazer’.

...contribuiu para que os professores resgassem a sua auto-estima e percebessem que são capazes de transformar, provocar mudanças, procurar novas estratégias, métodos que possam fazer dele um profissional mais feliz e pronto para enfrentar novos desafios.

Para mim, a principal contribuição desse projeto junto com a Universidade foi o fato de fazer com que os professores despertassem e percebessem que são capazes de refletir, pesquisar, investigar a sua própria prática e, a partir daí, desenvolver ações, projetos qualificando a sua prática educativa.

Lüdke (2001) nos ajuda a entender as relações entre saber docente e pesquisa docente, focalizadas especialmente na idéia de professor-pesquisador e no tipo de pesquisa “próprio” do professor, asseverando que “a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo”.

Retomando Black e Wiliam (1998b), os professores precisam de uma variedade de exemplos, com os quais possam se identificar, para adquirir confiança, possibilitando-lhes vivenciar uma ação docente autônoma e não simplesmente “como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingir quaisquer metas a eles apresentadas” (GIROUX, 1997).

Nesse caso, parece evidente que a professora sempre visualizou essa interação EEU/UNESP como possibilidade de ação. Assim entendemos que respondeu com *gaps ativos* à medida que foi valorizando os saberes dos professores universitários, as leituras e discussões em grupo, as contribuições no sentido da prática de sala de aula (realização de experimentos) e a possibilidade de compartilhar as questões de pesquisa (participação em eventos da área, seminários, reuniões técnicas, simpósios e outros).

Prof. 2 Regina já mantinha há algum tempo, anterior ao Projeto Urubunesp, uma interação com a Universidade, estabelecida a partir de experimentos desenvolvidos por vinte alunos do curso de Licenciatura em Física da FEIS/UNESP e a Professora acadêmica Sofia, que ministrava a disciplina Laboratório de Física I. Essa parceria visou, do ponto de vista da Universidade, “introduzir os licenciandos, desde os primeiros anos da graduação, na realidade cotidiana de uma sala de aula da educação básica e promover reflexão sobre maneiras de se desvincularem os conteúdos específicos dos conteúdos pedagógicos”.

Analisando essa iniciativa, na perspectiva da EEU, parece-nos que a professora percebeu uma “oportunidade de oferecer aos alunos do ensino médio a realização de experimentos e a possibilidade de uma aprendizagem mais ativa e significativa”. Para os dois parceiros EEU e UNESP, entendemos que significou uma abertura de um canal de comunicação, visando ensino e aprendizagem pautados em uma “postura colaborativa”, de enfrentamento de lacunas e redimensionamento de ações, “para a solução de problemas que naturalmente surgem no dia a dia de uma sala de aula” (CUNHA, FARIA, ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2004).

Para a professora Regina, a interação EEU/UNESP, no Projeto Urubunesp, significou uma nova maneira de avaliar formativamente seus alunos, através do “olhar e

escutar cuidadosamente a conversa, a escrita, e as ações desenvolvidas” por eles, nas ocasiões em que exibiam o estado de seus entendimentos. Nesse sentido, Black e Wiliam (1998b) alertam que essas “oportunidades de os alunos expressarem suas compreensões deveriam ser projetadas para qualquer parte do ensino, pois isto iniciará a interação pela qual a avaliação formativa ajuda a aprendizagem”.

Regina relatou que, no terceiro ano, em duas ocasiões consecutivas, a parceira EEE/UNESP foi mais fortemente avaliada, promovendo uma reflexão “sobre o *entendimento do projeto* e o *conhecimento sobre o projeto*, e também os rumos que tomou o projeto com o ingresso de muitos e a formação de outros grupos PGP”. Nessa oportunidade, expressou as preocupações da universidade e da escola de educação básica e o seu ponto de vista sobre ambas.

...a universidade está preocupada com a atitude do professor enquanto orientador da aprendizagem, voltada somente para aquisição de conteúdos específicos, e a escola com o professor que é capaz de trabalhar com classes superlotadas, que não apresentem problemas disciplinares, que aplicam todos os projetos enviados pela SE [Secretaria da Educação], que fazem com que os alunos aprendam alguma coisa não se preocupando como o faz, se *possuem recursos* para tal ou não, se o sistema [educacional] oferece ao professor *condições de tempo* para preparo.

Nesse caso, analisamos que a professora Regina está se referindo às questões críticas que têm permeado as pesquisas que envolvem as relações entre a universidade e a escola de educação básica (GIOVANNI, 1998; CARVALHO, 2004; LÜDKE e CRUZ, 2005) as quais apontam as possibilidades/impossibilidades encontradas nos projetos colaborativos.

Nesse sentido, a professora Regina fez referências específicas à interação EEU/UNESP.

É também preocupação da universidade, a diferente situação em que se envolvem os professores OFAs [ocupantes de função-atividade], que, em um determinado ano, lhes são atribuídas aulas na unidade escolar e, no ano seguinte, não..., tornando difícil sua participação e estudo no Projeto Urubunesp.

A professora reforçou ainda a preocupação dos envolvidos no que se referia à continuidade da pesquisa do professor em sala de aula, com aqueles que “continuam na unidade escolar e não conseguem permanecer com a mesma turma para dar continuidade e acompanhar o desenvolvimento dos alunos observados”.

Outro ponto interessante, nos relatos da professora, foi que “a Universidade passou a olhar para a escola como um enigma a ser desvendado, e como preparar os formandos para atuar nestas escolas”. Entendemos que Regina estava se referindo ao texto de

Black e Wiliam (1998b) sobre a “caixa preta”, metáfora utilizada pelos autores para a sala de aula. Dentro dela, projetam-se alunos, professores, exigências administrativas e regimentais, ansiedade dos pais, e tantos outros fatores que alimentam a caixa. Como resultados, obtemos alunos mais informados e competentes, melhores resultados nas avaliações, principalmente nas externas, professores razoavelmente satisfeitos, etc. Assim, a proposta de interação EEU/UNESP teve, como principal característica, a idéia de reconstrução da prática pedagógica, de gestão das informações que alimentam a “caixa preta”, ao invés de privilegiar apenas a entrada de informações em prol da prática pela prática. Nesse sentido, o enigma a ser desvendado, seria a sala de aula, a partir de contínua reflexão e tomada de decisão de cada professor participante, nas suas tentativas de incorporar idéias teóricas à prática (SCHÖN, 2000; VILLANI e PACCA, 1997; ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005).

Entretanto, analisamos que para os professores envolvidos nessa parceria, o ganho foi compreender que essa não era uma tarefa tão simples, pois envolvia “desvendar a escola como enigma” e não apenas a sala de aula. Nesse contexto, os envolvidos tiveram que lidar o tempo todo com as lacunas detectadas e perceber o quão distantes estavam as suas perspectivas; ao mesmo tempo, tiveram que rever e projetar novas ações, obtendo pequenas e contínuas aproximações dessas perspectivas e, conseqüentemente, redefinir os passos a serem seguidos. Consideramos que essas reaproximações representaram para alguns professores o redimensionamento de *gaps imensos*, no tocante às questões críticas (estabelecidas como obstáculos intransponíveis, para muitos), para *gaps* do tipo *desafio* quando perceberam a oportunidade de melhorar a prática com experimentos; assim, redimensionaram novamente para *gaps* do tipo *ativo* ao coordenar ações para realizá-los.

Prof. 3 Rivaldo considerou que, nos dois primeiros anos, a interação da EEU com a UNESP “evoluiu de uma fase inicial de projeções para um estágio de conhecimento mútuo”, de reconstrução de ambas as partes e adequações à realidade vivenciada. Entretanto, relatou que, na etapa final da parceria, “a complexidade da escola pública, mostrou-se, em quase toda sua amplitude, reduzindo as interações no âmbito interno e na relação com a Universidade”. Para o professor, a relação EEU/UNESP foi fundamental, pois a “EEU ainda não estaria preparada para promover autoformação e sustentar a pesquisa do professor, sem a ajuda da Universidade”.

Essa visão de Rivaldo está relacionada à sua longa experiência como professor de educação básica, à sua autoridade epistêmica e às questões das Políticas Públicas, assunto que vem pesquisando nos últimos anos. No *II Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade*

Científica (2005), o professor participou, como debatedor na Mesa Redonda sobre Políticas Públicas na formação de professores, confirmando a idéia de que, de fato, há algo que nos incomoda quando pensamos, ao mesmo tempo no aspecto macro das políticas públicas e no micro universo do sistema educacional constituído pela sala de sala.

Entendemos que, nessa relação EEU/UNESP, o professor Rivaldo estava se referindo às questões críticas por ele sinalizadas nos itens anteriores, tais como a dificuldade de articular a pesquisa individual com a realidade de sala de aula em decorrência do número elevado de alunos e da falta de interesse dos mesmos, além dos obstáculos que não podem ser superados como o tempo, como a mobilidade dos professores e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Para essas questões o professor respondeu com diferentes tipos de *gaps*: *imenso*, *desafio* e *ativo*.

5.1.4 Síntese do 1º Momento

O quadro abaixo apresenta uma síntese das principais expressões dos três professores da escola com o intuito de evidenciar em nossa análise os aspectos do Projeto Urubunesp que favoreceram para eles, o processo educação-formação, quando a implementação da avaliação formativa.

1º Momento: Expressão e descrição da realidade	
A1. Exórdio	<p>Micro - <i>gap desafio</i>: identificação com uma ação possível, inicialmente voltadas para o individual, posteriormente, para o coletivo; continuar estudando. Prof 1</p> <p>Meso - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações p/a continuidade da pesquisa. Prof 1</p> <hr/> <p>Micro - <i>gap desafio</i>: intenção de participação com significado para a sua prática de sala de aula. Prof 2</p> <p>Meso/Macro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações coletivas p/a desenvolvimento do projeto. Prof.2</p> <hr/> <p>Micro - <i>gap desafio</i>: identificação com o referencial teórico e possível ação; intenção de analisar com mais detalhes as dificuldades dos alunos. Prof 3</p> <p>Meso - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações mudando tema de estudo. Prof.3</p>
A2. Crenças do Prof.	<p>Micro/Meso/Macro - <i>gap ativo inserção crítica</i>: coordenou ações, dialogando e compartilhando com colegas no HTPC e eventos científicos. Prof 1</p> <hr/> <p>Micro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações, investindo em <i>feedbacks</i> com os alunos. Prof 2</p> <hr/> <p>Micro/Meso/Macro - <i>gaps imenso</i>: expectativas altas demais, dificuldades de traduzir teoria para prática; tempo estimado para desenvolvimento efetivo da pesquisa. Prof.3</p> <p>Macro - <i>gaps desafio</i>: acreditou que o processo seria lento mesmo. Prof.3</p> <p>Micro: <i>gap ativo reconstrução</i>: redimensionou ações, mudando questões de pesquisa. Prof 3</p>
A3. Auto-avaliação	<p>Micro/Meso/Macro - <i>gap ativo inserção crítica</i> : coordenou novas ações para melhorar aspectos da pesquisa, nas três dimensões. Prof.1</p> <p>Micro - <i>gap desafio</i>: intenção de novas ações eficazes para alunos mais resistentes. Prof.1</p>

	<p>Micro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações e evidenciou mudança na própria postura. Prof.2</p> <p>Micro - <i>gap desafio</i>: redimensionamento de obstáculos, reconheceu possibilidades. Prof.3</p>
B. Pesquisa Individual do Prof. em sala de aula	<p>Micro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações no sentido de refazer constantemente o contrato de trabalho entre prof. e aluno em sala de aula. Prof.1</p> <p>Micro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações para tornar o aluno mais responsável pela própria aprendizagem com investimentos em problematização e auto-avaliação. Prof.2</p> <p>Micro - <i>gap desafio</i>: intenção de novas ações, de mudar as questões de pesquisa. Prof.3</p> <p>Macro - <i>gap ativo debatedor</i>: coordenou ações nos Simpósios, debateu políticas públicas. Prof.3</p>
C. Interação UNESP/EUU	<p>Micro/Meso/Macro - <i>gap ativo inserção crítica</i>: coordenou ações, valorizou as trocas com cada dialogador dessa interação, posicionando-se em relação à pesquisa e prática de sala de aula. Prof.1</p> <p>Meso/Macro - <i>gap imenso</i>: apontou questões críticas inerentes não apenas à interação, mas também ao sistema de ensino. Prof.2</p> <p>Macro: <i>gap ativo debatedor</i>: participação crítica nas reuniões técnicas e gerais. Prof.2</p> <p>Micro - <i>gap desafio</i>: percebeu oportunidade de melhorar a prática com experimentos. Prof.2</p> <p>Micro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações, aproximando os alunos da escola dos laboratórios da universidade. Prof.2</p> <p>Micro - <i>gap imenso</i>: não visualizou possibilidade de enfrentamento das questões críticas que inviabilizam pesquisa em sala de aula com todos os alunos. Prof.3</p> <p>Micro/Meso - <i>gap desafio</i>: acreditou em mudanças possíveis a longo prazo. Prof.3</p> <p>Macro - <i>gap ativo debatedor</i>: coordenou ações mais voltadas às questões de política pública. Prof.3</p>

Finalizando esse primeiro momento, parece-nos possível focalizar algumas respostas dos professores em suas interlocuções no âmbito do Projeto Urubunesp. A partir dos posicionamentos ou *gaps*, procuramos avançar rumo a aspectos mais amplos que envolveram relações complexas com os ambientes institucionais envolvidos na parceria. Nesse intuito, percebemos que os professores respondiam à *dimensão micro* – em relação ao aluno; ou à *dimensão meso* – em relação à escola, ou à *dimensão macro* – Projeto Urubunesp, envolvendo os outros dois lócus - UNESP e FAPESP, de acordo com as questões envolvidas no processo. Também pudemos perceber que os posicionamentos assumidos pelos professores estavam sempre relacionados aos três pilares do projeto: criatividade/autonomia; diálogo/estudo e comunicação; coletividade/trabalho individual e em grupo. Esses posicionamentos podem ser justificados pela própria estrutura do projeto, estabelecida pelos diferentes níveis de interação entre os participantes, articulados nas dimensões intergrupos, intragrupos e transgrupos. (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005a). Nessas dimensões, ainda nos resta estabelecer os nexos do projeto Urubunesp com a implementação da avaliação formativa. Assim, procuramos identificar o tipo de *gap*, sinalizado como uma atitude individual do interlocutor com os três eixos que sustentam o projeto Urubunesp, ou seja, as ressignificações do

professor diante dos referentes estabelecidos. Por fim, identificamos *gaps* que nos parecem ligados às *questões críticas*, às *questões pedagógicas* e às *questões de pesquisa*, relacionados ao ciclo gnosiológico de Freire (1997) – ensinar, aprender e pesquisar.

Interpretamos, ainda, que os posicionamentos que identificamos como *gaps imensos* não indicam ação; os *gaps desafios* indicam possibilidade de redimensionamento para ações; e os *gaps ativos* indicam coordenação de ações do tipo *reconstrução*, quando se trata de um *gap desafio*; de *inserção crítica*, quando ocorrem nas dimensões micro, meso e macro; ou *debatedor*, quando corresponde à posição mais política. São posicionamentos dos professores frente a uma realidade objetiva que os desafia, os provoca, de tal forma que se sentiram incomodados em suas posições e agiram para transformá-la.

- *gaps ligados às questões críticas:*

Entendidos como posicionamentos percebidos pelos professores, quando identificaram obstáculos intransponíveis, referentes tanto ao ensino, à pesquisa quanto à própria aprendizagem, em um momento e numa percepção de realidade.

Assim, parece-nos que o Prof.3 responde com *gaps imensos* nas dimensões micro, meso e macro nas situações A2. e C.; enquanto o Prof.2 responde com *gaps imensos* nas dimensões meso e macro, na situação C. Percebemos que posicionamentos desse tipo, estão, de certa forma, relacionados aos *gaps ativo debatedor*, apresentados pelos professores como postura política frente ao projeto Urubunesp.

Interessante observar também que desenvolver pesquisa individual com um “número elevado de alunos em sala de aula” promoveu *gaps imensos* nos três professores, mas somente declarado por Rivaldo. Embora Anne e Regina não tenham se posicionado a esse respeito, pode-se identificar que esse fator foi delimitador também para elas, pois somente algumas de suas atividades de pesquisa foram realizadas com todos os alunos de uma classe regular. O ‘tempo’ foi apontado por Rivaldo como um obstáculo para o desenvolvimento de sua pesquisa.

- *gaps ligados às questões pedagógicas:*

Nesse caso, as respostas dos professores referem-se apenas às questões práticas/técnicas do ‘como fazer’; entretanto, estão fortemente expressas como atitude de responsabilidade estabelecida no exercício cotidiano da docência de sala de aula. Parece ser esta a posição do Prof.2 quando respondeu com *gap desafio* na situação A1., na qual identificou uma ação possível de “mostrar aplicação prática da Física para os alunos” e depois

redimensionou para *gap ativo de reconstrução* quando coordenou ações apontadas na situação A2., ambas na dimensão micro.

- *gaps ligados às questões de pesquisa:*

Essa perspectiva tem como foco os posicionamentos percebidos pelos professores relacionados às pesquisas voltadas para o ensino e para a aprendizagem, estabelecidos “nos momentos em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção ainda não existente” (Freire, 1997). Assim, entendemos que os *gaps*, nessa perspectiva, correspondem às posições estabelecidas quando o professor realiza aproximações significativas com a realidade, com o conhecimento, com a cultura, e, sobretudo, com outro interlocutor.

Nesse sentido, parece-nos que o Prof.1 respondendo inicialmente com um *gap desafio*, identificou uma ação possível e redimensionou para *gap ativo reconstrução* coordenando ações nas situações descritas em A1. e B. Nas demais situações, A2., A3. e C., a professora respondeu com *gap ativo de inserção crítica*, com coordenação de ações nas dimensões micro, meso e macro.

Analisando o Prof.2, encontramos essas posições em A2., A3., B. e C., quando redimensiona os seus *gaps desafios* para *gaps ativos de reconstrução*, ou se posiciona com *gap ativo debatedor*, nas dimensões micro e macro.

O Prof. 3 responde com *gaps desafios* que são redimensionados para *gaps ativos de reconstrução* em A1., A.2. Nas situações A.3, B. e C. os *gaps desafios* são redimensionados para *gaps ativos* do tipo *debatedor*, voltados mais às dimensões meso e macro.

5.2 Crítica do material expresso: 2º momento

Neste momento, procuramos apresentar as expressões que representam o recuo crítico dos professores sobre a própria prática pedagógica e de pesquisa, como tomada de consciência das possíveis distâncias entre as propostas educativas e as ações reais (SAUL, 1986). São momentos pessoais e coletivos, nos quais os professores interagiram como interlocutores sobre aspectos do Projeto Urubunesp inerentes à sua organização, estruturação, exigências epistemológicas e da academia. De certa forma, limitamos nossa análise para o final deste momento por considerarmos que as expressões dos três professores se assemelham, talvez, como já dissemos anteriormente, porque a estrutura do Projeto Urubunesp tenha

proporcionado isso.

5.2.1 Leituras individuais e/ou em grupo

Prof. 1 No primeiro ano, a professora enfocou os textos de Black e Wiliam (1998b), aquele apelidado de “caixa preta”, e de outros pesquisadores que trabalham com avaliação formativa, tais como Abrecht (1994) e Perrenoud (1999). No entanto, a partir do segundo ano, passou a citar outros autores, demonstrando que o seu quadro teórico sofreu alterações significativas, em relação à pesquisa-ação de Zeichner (1992), ao contrato de trabalho de Villani (2000), às concepções de conhecimento científico (Driver et al., 1999), ao racionalismo crítico na visão de Silveira (1966), à teoria rogeriana, à aprendizagem significativa de Ausubel e outros (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005b).

Anne analisou que as leituras, discussões e reflexões que realizou em grupo e individualmente, além de terem sido “importantes para ampliar os conhecimentos teóricos”, permitiram a manifestação e confronto sobre “o que cada um está fazendo em sala de aula e no projeto de pesquisa”, e, principalmente porque “não temos tempo disponível na escola para realizar essas leituras e fazer comentários”.

Essas expressões da professora parecem nos indicar uma dualidade na perspectiva de formação continuada do professor, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor da educação básica percebe uma lacuna existente entre a literatura e a sua prática pedagógica, não tem espaço cronológico para dialogar com a relação teoria/prática, de atuar como interlocutor com seus colegas sobre essa questão.

Black e Wiliam (1998b) argumentam que as escolas que se envolvem com a implementação da avaliação formativa “precisariam de apoio extra para dar aos professores tempo para planejar a iniciativa [...] para refletir sobre suas experiências”. Na organização do Projeto Urubunesp, estava previsto um maior investimento no estudo teórico, o que pressupõe tempo gasto em leitura e discussão de tempo. Entretanto, estando ‘imersos’ no sistema educacional estadual, conhecemos muito bem essa realidade e sabemos que somente um investimento individual do professor em horas extraordinárias de sua jornada de trabalho pode efetivar esse tempo.

Em nossa análise, o ‘tempo’ necessário para a organização de ações da professora Anne foi ampliado por iniciativa própria e assumido como compromisso. Assim, parece-nos que a professora respondeu, inicialmente, com *gap desafio* quando constatou que não tinha

tempo livre na jornada semana para as leituras individuais, e, posteriormente, como *gap ativo* quando disponibilizou tempo extra para essas realizações.

Prof. 2 Regina relatou praticamente as mesmas leituras que Anne, pois pertenciam ao mesmo grupo de pesquisa (PGP 3), no qual as leituras realizadas tinham como finalidade “ampliar e enriquecer o conhecimento dos professores participantes e dar subsídios para realizar mudanças em suas estratégias e métodos utilizados em sala de aula para melhor atender o aluno”. Sobre os encontros semanais, Regina contou que a relação teoria-prática pode ser percebida mais especificamente “durante as discussões dos textos que leram individualmente ou em grupo”, e na reflexão que realizavam sobre “a própria postura na aplicação em sala de aula”.

Essa última expressão da professora nos chama a atenção porque pode ser interpretada como um “saber como” (SCHÖN, 2000) ligada à técnica baseada na ciência. Entretanto, acompanhando o trabalho da professora, percebemos um “ir além disso”, ou seja, assumir prioritariamente a relação teoria-prática como compromisso de alimentar discussões introduzindo novas idéias, redimensionando ações, estabelecendo novos *gaps ativo*, favorecendo cada vez mais uma nova postura de pesquisa em sala de aula e uma postura mais política de grupo.

Freire (1997) aponta, nesse sentido, quando considera que “é essencial para o educador transformador tornar o pedagógico mais político, e o político, mais pedagógico”. Entendemos que nesse processo educação-formação essa imbricação foi sendo entendida pela professora Regina à medida que participava das reuniões em grupo de forma bastante significativa, expondo suas opiniões, ouvindo os colegas, discutindo os rumos do projeto.

Prof. 3 Rivaldo revelou também um envolvimento efetivo com o estudo da literatura, realizado tanto em grupo quanto individualmente. No primeiro ano de pesquisa, realizou esforços para subsidiar seu embasamento teórico, utilizando autores como Deci e Ryan (1994) em “Promovendo a Educação Autodeterminada”, Cunha (1998) em “Investigação na aula de Matemática”, Chacon (2003) em “Matemática Emocional” e “As Competências para ensinar no século XXI” de Perrenoud et al. (2002), além de literatura sobre avaliação formativa (BLACK e WILIAM, 1998b; PERRENOUD, 1999; ABRECHT, 1994). Nos dois últimos anos, intensificando suas leituras, reforçou seu referencial sobre formação de professores com autores como Ponte e Serrazina (2003), D’Ambrósio (1993), BoaVida e Ponte (2002) e abordou ainda o trabalho colaborativo e as políticas públicas (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005b).

A proposta inicial do Projeto Urubunesp, desde o início em 2000, antes mesmo da parceria com a FAPESP, apoiava-se fortemente na idéia de reconstrução da prática de sala de aula a partir de reflexão e tomada de decisões de cada professor, em suas tentativas de incorporar as idéias teóricas à prática (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005a). Assim, parece-nos que o professor Rivaldo apropriou-se dessa idéia e alargou seus referenciais teóricos para além daqueles estabelecidos no GOP (grupo de organização e planejamento).

Analisando suas leituras, parece-nos que o professor Rivaldo assumiu cada vez mais uma prática reflexiva individual e coletiva, na qual examinou “a natureza da prática, a sua necessária diretividade, os objetos, os sonhos que se perseguem” e entendeu que “na prática não permitem que seja neutra, mas política sempre” (FREIRE, 1991). Nesse sentido, entendemos que ele, posicionando-se com *gap ativo*, coordenou ações, compartilhando também fora da jornada semanal de trabalho e mesmo nos Simpósio de que participou.

5.2.2 Reuniões técnicas

Prof. 1 A professora Anne relatou a ocorrência de cinco reuniões técnicas no ano de 2003, duas, no ano seguinte, e duas, no último ano de projeto, nas quais apontou como acontecimentos mais significativos os momentos de socialização dos trabalhos aos colegas professores e a avaliação pelos pares (alunos participantes da pesquisa). No primeiro caso, os resultados de pesquisa dos colegas, socializados no PGP3, permitiram “conhecer melhor o que cada uma estava fazendo” e também “refletir sobre os problemas comuns a todos”. No segundo caso, os resultados dos experimentos realizados pelos alunos, no laboratório do NAECIM, foram avaliados pelos próprios alunos, buscando apontar os aspectos formativos que eles puderam perceber em si próprios, nos colegas e na professora. Em outras ocasiões, os professores compartilharam orientações sobre os Simpósios e avaliação do projeto Urubunesp.

As reuniões técnicas (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005b) foram criadas “como uma resposta à necessidade de trabalhar as resistências dos professores para compreender o que era esperado deles” quanto ao projeto individual de pesquisa. Assim, os professores tinham, nessas ocasiões, quinze minutos para comunicar o andamento de sua pesquisa e receber *feedback* dos colegas e coordenadores.

Nesse sentido, parece-nos que a professora Anne, respondendo com *gaps ativos* coordenou ações e garantindo sua participação nas reuniões, expressou ‘compartilhamento’ e ‘avaliação’ com os outros interlocutores, tanto o do seu processo quanto a de seus colegas e

coordenadores.

Para Freire (1997) “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (...)”. Nesse sentido, interpretamos que esses momentos significaram como uma forma de movimento seguro, de fortalecimento da ‘força’ do professor em relação à sua competência profissional de ensinar, de aprender ao mesmo tempo e de fazer pesquisa.

Prof. 2 Regina observou que participou das reuniões técnicas, assim como os demais, apresentando seu projeto de pesquisa, refletindo sobre sua atuação na escola e discutindo sobre o compromisso dos bolsistas com a comunidade escolar. Entretanto, ressaltou que, no último ano, por “ter um grande número de participantes”, as reuniões técnicas foram “limitadas a apresentações por grupos separados”. Esse ‘lamento’ da professora parece estar relacionado à estrutura do Projeto Urubunesp, pois as reuniões ocorreram inicialmente aos sábados, o que gerou grande polêmica, não garantindo a presença de todos de forma constante; e, posteriormente, nos HTPCs, que, de certa forma, fragmentava as discussões pela rotatividade de professores presentes. Por outro lado, o ‘tempo’ estimado para cada participante apresentar seu trabalho e a qualidade da discussão sobre ele, também foi afetado pela composição heterogênea do grupo.

Analisando essas expressões da professora Regina, entendemos que ela posicionou-se, ora com *gap ativo*, quando organizou ações para apresentar o seu trabalho de pesquisa nas reuniões técnicas, ora com *gap desafio* quando percebeu que as ‘contribuições’ dos outros interlocutores não eram tão significativas como esperava.

Prof. 3 Rivaldo participou de sete das nove reuniões técnicas realizadas, apresentando e justificando seu projeto de pesquisa inicial e os devidos redimensionamentos de ações que ocorreram ao longo do projeto Urubunesp. Ponderou como relevantes as opiniões, os comentários e as sugestões emitidas pelos “colegas de parceria”, relatando que também pôde contribuir com os demais apresentando um panorama geral dos diversos trabalhos em andamento, os entrelaçamentos, os eixos e finalidades convergentes. Entendemos que o professor posicionou-se com *gaps ativos* nesses momentos de apresentações de trabalhos dos bolsistas e dos coordenadores, quando valorizou as contribuições dos colegas para o seu projeto de pesquisa.

Analisando as expressões dos três professores, evidenciamos o ‘tempo’ como uma questão contraditória, interpretada anteriormente como questão crítica, incontornável para

muitos, mas não no caso de Anne, Regina e Rivaldo. Eles tanto se posicionaram com *gaps ativos* quando garantiram suas presenças nas reuniões, conferindo a elas importância fundamental para a ‘socialização’ e ‘compartilhamento’, como se posicionaram com *gaps desafios* quando ‘lamentaram’ a limitação do ‘tempo’.

Uma forma particular de olhar essas reuniões técnicas nos remete à ‘organização’ de Freire (1987) que implica no ‘testemunho’ como um esforço de libertação, como uma tarefa comum a ambos, professores da escola e professores da universidade. Para o estabelecimento de um clima de confiança mútua, de diálogo no sentido horizontal, foi exigido dos professores posicionamento crítico, corajoso, de esperança, de coerência, o que implicou correr riscos, assumidos por todos, como a limitação do tempo, as lacunas sentidas na socialização, as divergências na interpretação.

5.2.3 Discussões individuais

Prof. 1 Anne avaliou que as discussões individuais entre os participantes do projeto aconteceram, inicialmente, “durante os encontros informais na própria escola e nos instituídos formalmente”, nas reuniões técnicas e nos seminários. Para ela, as discussões estiveram voltadas “mais para acertos das ações em sala de aula e para os seminários” e “também foram importantes para a confecção dos relatórios”.

Posteriormente, a professora relatou que, a partir de leitura dos textos, os interlocutores puderam promover uma maior discussão e análise dos resultados dos trabalhos em sala de aula, de novos procedimentos didáticos; assim, “os professores estabeleceram uma troca mútua” de conhecimentos e habilidades “para a participação nos eventos científicos, principalmente, no Simpósio Urubunesp”.

No terceiro ano, a professora sintetizou que esses encontros com outro(s) interlocutor(es) possibilitaram que ela refletisse sobre sua participação e avaliasse sua colaboração nas discussões com os colegas e acadêmicos.

A minha contribuição consistiu em participar dos encontros colocando as minhas questões, discutindo as leituras, relatando acontecimentos, tanto aqueles que foram positivos como negativos, de forma a enriquecer as discussões, sugerir novas práticas a partir das minhas experiências que evidenciem uma avaliação mais formativa, planejando em grupo ou adequando estratégias que conciliem a avaliação formativa-aprendizagem significativa e avaliação somativa.

Entendemos que Anne estava apontando para aqueles momentos nos quais

coordenou ações para a organização da conscientização e aperfeiçoamento das condições sociais e materiais onde ocorreram tais práticas. Assim, parece-nos que a professora utilizou-se desses momentos para elaborar seu entendimento sobre o processo que estava vivenciando, elegendo o diálogo autêntico como comunicação e colaboração “na construção do mundo comum” (FREIRE, 1987). Posicionou-se com *gap ativo* orientando-se para problematizar sua ação e ressignificar as questões de pesquisa no sentido de compartilhamento, como “contribuição” para “enriquecer as discussões” com o(s) interlocutor(es).

Prof. 2 Regina relatou sua participação em reuniões que classificou como extras, nas quais pôde “discutir de maneira informal esclarecendo dúvidas pessoais sobre os textos e as atividades de laboratório, realizar acertos para os seminários” que realizou e “trocar idéias e experiências da prática pedagógica” com os colegas.

No segundo ano do projeto, observou que as reuniões extras ocorreram com o orientador para acertos sobre os textos que seriam apresentados nos seminários e esclarecimento de dúvidas sobre atividades práticas de laboratório.

Parece-nos que esses momentos da professora, assim como os de Anne, estiveram voltados tanto para a questão da pesquisa quanto para as questões práticas, principalmente àquelas relacionadas ao laboratório. Assim, coordenou ações com *gaps ativos* e apontou a relação bolsista/coordenador, comparada por Orquiza-de-Carvalho (2005b) à relação orientador/orientando, como fundamentais para estabelecer ‘acertos’, tanto na pesquisa quanto na prática de laboratório.

Prof. 3 Rivaldo relatou, no primeiro ano, as discussões que realizou com a sua orientadora e enfatizou, principalmente, a importância desses momentos para análise do seu projeto de pesquisa.

Foi nas discussões individuais com a orientadora que surgiu a questão da tarefa escolar e a sugestão para a pesquisa. ...vinculamos significados, com esclarecimento de conceitos e fixação de eixos teóricos de suporte às práticas pretendidas.

Entretanto, no segundo ano, com a constituição de um novo grupo de pesquisa (PGP6), o professor Rivaldo redimensionou as suas ações e iniciou a sua participação, nesse grupo, “socializando concepções individuais, de senso comum, sobre diversos temas”, tais como, competências, habilidades, contextualização, interdisciplinaridade, situações-problema, além de outros. Para ele, a sua participação nesse grupo estava associada ao seu “interesse de

fortalecer a base teórica relativa aos temas” mencionados, e de “construir arranjos didáticos respaldados nos mesmos”, e “levar ao grupo o compartilhamento de experiências”. Assim, ampliou a sua orientação, realizando discussões tanto com o coordenador do PGP6, quanto com o do PGP1, com os quais estabeleceu *gaps ativos* e coordenou novas ações quanto ao tema de pesquisa.

Essa relação orientador/orientando, percebida por Rivaldo como “fundamental”, tem sido defendida por Severino (2006) como “uma relação essencialmente educativa”, pois ocorre, num processo conjunto de construção de conhecimento, de interação e de diálogo, respeitando-se a autonomia de cada uma das partes.

5.2.4 Reuniões Semanais

Prof. 1 Em seus relatos, a professora Anne descreveu de maneira bem sucinta sua participação, em reuniões semanais com outros integrantes do PGP3, nas quais houve interação de todos os assuntos que cada um estava trabalhando, discussões e reajustes nos trabalhos, análise dos resultados à medida que os dados eram coletados, esclarecimento de dúvidas e relação dialógica entre teoria e prática.

No segundo ano, de agosto a dezembro de 2003, a bolsista mencionou com detalhes como ocorreram os dezenove encontros de duas horas cada; os vinte e sete encontros de três horas cada, ocorridos de fevereiro a agosto de 2004. Em síntese, durante esse período, esses horários foram utilizados para os seguintes trabalhos: análise de atividades realizadas em sala de aula, leituras de textos, preparação de aulas e de seminários, planejamento e organização da Feira Cultural, análise de resultados, socialização de atividades realizadas individualmente, preparação para participação em eventos científicos, reavaliação de resultados e confecção de relatório de pesquisa.

Da mesma forma, no terceiro ano, praticamente as mesmas atividades foram realizadas; entretanto, percebemos um relato mais elaborado da professora Anne.

Nessa etapa, o grupo passou a fazer leituras e discussões de textos sobre aprendizagem significativa, estratégias metacognitivas, construção e articulação dos saberes que, de uma certa forma, influenciaram no direcionamento do projeto, pois, além da avaliação formativa, procuramos colocá-las em prática.

...todas as leituras e práticas, desenvolvidas pelo grupo, buscam as mais diversas formas e estratégias para proporcionar práticas de uma avaliação formativa em produções individuais e coletivas; e aspectos de complementaridade entre as avaliações somativa e ultimamente procurando integrar práticas que possibilitem aprendizagem significativa.

Prof. 2 Regina descreveu cronologicamente as pautas das reuniões semanais realizadas no PGP3, que foram anteriormente relatadas pela professora Anne. No primeiro semestre de 2003, ocorreram dezenove reuniões, abordando o planejamento e discutindo as aplicações realizadas em sala de aula, definição de seminários e agenda dos mesmos, leitura de textos, revisão de conteúdos pedagógicos específicos do componente curricular e avaliação de todas as atividades desenvolvidas no semestre. No segundo semestre do mesmo ano, e no primeiro do ano seguinte, foram realizadas vinte e oito reuniões semanais, de duas horas de duração. Nessas ocasiões, predominaram as discussões sobre as evoluções das pesquisas individuais, a preparação dos seminários e as apresentações para o Simpósio.

No terceiro ano como bolsista, Regina descreveu vinte e sete reuniões semanais que, além de abordarem novas leituras e revisitaram textos anteriores, serviram tanto para planejando e análise da Feira Cultural da EEU, quanto para preparação para o II Simpósio e confecção de relatórios para a FAPESP.

Na realidade, durante esses momentos, todos os assuntos orbitaram, em torno da pesquisa individual do professor, da parceria EEU/FAPESP e da participação de cada um nas reuniões do Projeto.

Prof. 3 Rivaldo relatou sua participação, inicialmente nas reuniões do PGP1 e, posteriormente no PGP6. Embora a concepção original do PGP1, não estabelecesse de antemão um tema específico de pesquisa, como já dissemos anteriormente, o professor considerou que eles trabalharam em torno de três centros principais:

...discutindo e apresentando reflexões sobre os textos trazidos pelos professores coordenadores e pontos de vista apresentados pelos demais participantes; apresentando reflexões e sugerindo atividades e investigações sobre assuntos que considere relevantes; discutindo proposições coletivas e reflexões sobre a identidade do grupo.

No PGP6, as reuniões foram realizadas semanalmente, na própria EEU, ocasião em que se desenvolviam leituras, reflexões e debates de textos relacionados aos trabalhos de pesquisa de cada integrante, voltados à prática de sala de aula e ao envolvimento dos alunos no processo. No terceiro ano, as reuniões passaram a ser quinzenais. O professor Rivaldo fez referência à “invasão pelos sistemas oficiais”, quanto aos imprevistos com a organização do horário escolar e reajustes nas ações para contornar algumas exigências extras. Nesse caso, o professor estava fazendo referências aos Projetos da Secretaria da Educação, tais como o Ensino Médio em Rede e o Programa Teia do Saber, que inviabilizaram a utilização dos

Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo dos Professores (HTPC) com outras atividades de formação, o que exigiu um horário extra de sua jornada semanal.

Analisando as expressões dos três professores nesse item, parece-nos possível identificar *gaps ativos* para todos eles, evidenciados nas diversas ações realizadas. Inseridos criticamente nessas situações, os professores puderam sentir “como *estão sendo* no mundo com *que e em que se acham*” (Freire, 1987). Assim, eles problematizam e desmistificam a realidade na qual estão inseridos e deixam emergir uma transformação criadora, que será abordada no próximo momento, essencial do nosso ponto de vista, no processo educação-formação.

5.2.5 Síntese do 2º Momento

Por fim, para efeito de síntese dos aspectos que consideramos mais significativos nas expressões dos três professores da escola, no Projeto Urubunesp, procuramos evidenciar aqueles que favoreceram o processo educação-formação do professor na implementação da avaliação formativa.

2º Momento: Crítica do material exposto	
A. Leituras Individuais do Prof.	<p>Meso - <i>gap desafio</i>: reorganizar ações para melhorar o tempo na escola. Prof.1 Macro – <i>gap ativo reconstrução</i>: ampliou referencial teórico e disponibilizou tempo extra para discutir em grupo suas leituras. Prof.1</p> <p>-----</p> <p>Micro – <i>gap ativo reconstrução</i>: subsidiou mudanças na prática de sala de aula. Prof. 2 Micro/Meso/Macro - <i>gap ativo inserção crítica</i>: assumiu prioritariamente a relação teoria-prática como compromisso de <i>diálogo</i>: pedagógico, político e de ensino. Prof.2</p> <p>-----</p> <p>Macro - <i>gap ativo reconstrução</i>: ampliou referenciais teóricos para questões de pesquisa e disponibilizou tempo extra para estudo em grupo . Prof.3</p>
B. Reuniões Técnicas	<p>Micro, Meso e Macro – <i>gap ativo inserção crítica</i>: fez socialização e avaliação do trabalho de pesquisa pelos pares (colegas e alunos). Prof.1 Meso - <i>gap desafio</i>: melhorar o tempo para apresentação da pesquisa. Prof.1</p> <p>-----</p> <p>Meso, Macro – <i>gap ativo reconstrução</i>: fez exposição do trabalho de pesquisa para colegas. Prof.2 Meso – <i>gap desafio</i>: melhorar a qualidade das contribuições ao projeto e o tempo para exposição. Prof.2</p> <p>-----</p> <p>Meso, Macro – <i>gap ativo reconstrução</i>: valorizou as contribuições dos colegas para seu projeto de pesquisa. Prof.3 Meso – <i>gap desafio</i>: tempo limitado para apresentação do trabalho de pesquisa. Prof.3</p>
C. Discussões Individuais	<p>Meso, Macro - <i>gap ativo reconstrução</i>: coordenou ações no sentido de contribuir e compartilhar consensos sobre a pesquisa própria e dos colegas. Prof.1</p> <p>-----</p>

	Macro – <i>gap ativo reconstrução</i> : valorizou relação com orientador para acertos na pesquisa. Prof.2 ----- Macro – <i>gap ativo reconstrução</i> : valorizou relação com orientador, ‘deslizou’ para outro PGP, não apenas para reorientar o projeto de pesquisa, mas para interpretação dos referenciais teóricos. Prof.3
D. Reuniões Semanais	Micro/Meso/Macro - <i>Gaps ativo inserção crítica</i> : coordenou ações para avaliação: da pesquisa, do projeto Urubunesp e do compromisso de cada um com o projeto. Prof.1, Prof.2, Prof.3

Retomando: a principal característica desse momento de *crítica do material expesso* é o recuo crítico, assumido pelos próprios professores, quando realizam reflexão sobre a sua prática e tomam consciência, em grupo (SAUL, 1986), das distâncias entre as propostas do projeto Urubunesp e as do próprio projeto de pesquisa, comparando-as com os projetos dos colegas, com as questões apontadas nos referenciais teóricos. Nesse propósito, analisam as próprias convicções, redimensionam as possibilidades ou potencialidades, as “situações-limite” (FREIRE, 1987) que obstaculizam ou facilitam a execução do desejável. Os *feedbacks*, nesse caso, são utilizados como diagnose e cumprem a função formativa, quando os professores, comparando os níveis atuais com as referências do material expesso, por ele próprio ou por outro interlocutor, ocasionam ações ou movimento de busca.

Tendo esses pontos em tela, nesse 2º momento, parece-nos que os professores não se posicionaram expressando *gaps ligados às questões críticas* ou às *questões pedagógicas*, puramente. Em nossa análise, os professores estiveram voltados mais para as questões de pesquisa. Assim, interpretamos que eles parecem responder com *gaps desafios* quanto ao tempo limitado para as comunicações dos trabalhos de pesquisa para os colegas e coordenadores e, com *gaps ativos de reconstrução* e de *inserção crítica*, no tocante às questões de pesquisa individual.

- *gaps ligados às questões de pesquisa*:

Entendemos que os *gaps*, evidenciados nesse momento, são expressões dos movimentos de busca empreendidos pelos três professores para transformar o lastro teórico em construção, em vivências criativas, que serão descritas no próximo momento. Assim, percebemos que uma ação transformadora indicia sobre outra em um processo contínuo, inacabável, compreensível em seres inconclusos que somos (FREIRE, 1987).

Analisando o Prof.1, encontramos o redimensionamento de *gaps desafios* para dois tipos de *gaps ativos*: *de reconstrução* nas situações A. e C. e *de inserção crítica*, nas situações B. e D.

O Prof.2 respondeu com *gaps ativos de inserção crítica* nas situações descritas em

A. e D. e com redimensionamento de *gaps desafios* para *gaps ativos de reconstrução* nas situações B. e C.

Quanto ao Prof.3, parece-nos que ele teve posicionamentos muito próximos aos do Prof.2, pois também respondeu com *gaps ativos de reconstrução* em B. e C. e, com *gap ativo de inserção crítica*, na situação D. Entretanto, difere na situação descrita em A., pois apresentou *gap ativo de reconstrução*, voltado para a dimensão macro, enquanto o Prof. 2 esteve voltado para a dimensão micro.

5.3 Criação coletiva: 3º momento

Neste momento, procuramos explicitar a responsabilidade e o compromisso dos professores como participantes em ações coletivas voltadas à formação permanente no campo da pesquisa acadêmica. Essas ações foram concebidas, desde o início do Projeto Urubunesp, como dever dos bolsistas, o que no olhar de Freire e Shor (1992) poderia ser visto como uma maneira de os professores perceberem a distinção entre “produzir conhecimento” e “conhecer o conhecimento existente”. A criação coletiva nessa perspectiva exige reconhecimento e valorização do outro, possibilidade de apresentar sua leitura do real e fortalecê-la no encontro com o outro (FREIRE, 1997), no sentido de alteridade, de singularidade e diversidade.

5.3.1 Ciclo de Seminários no PGP e na EEU

Prof. 1 Concordamos com Severino (2000) que o objetivo último de um seminário é levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe. Mas também queremos apontar o significado da participação do professor nesse tipo de evento, como forma de expressão de entendimento do texto e de trabalho coletivo.

Nesse sentido, a professora Anne pareceu reconhecer a importância da sua participação como interlocutora de diálogos que ocorreram durante o ciclo de seminários no primeiro ano do projeto. A professora realizou duas apresentações para todos os participantes da EE de Urubupungá, abordando o tema avaliação, a partir do referencial de Perrenoud (1999). Ela analisou e apontou esse aspecto como um “momento privilegiado e muito importante” para todos da escola.

...nesta reunião todos os professores participaram, inclusive aqueles que não participam do projeto...todos se interessaram e participaram; e ainda mais se mostraram dispostos a refletirem em suas estratégias...todos tiveram a oportunidade de expressarem os seus pontos de vista...resultando em rica troca de experiências entre professores da U.E. e da UNESP.

No segundo ano, ela avaliou a sua participação como ouvinte, enfocando a importância de “ver como os outros fazem” como uma forma de buscar referências.

...as apresentações realizadas [...] também me auxiliaram a enriquecer ainda mais os meus conhecimentos de forma a ampliar e reconstruir conceitos; e ainda, fazer uma revisão de comportamento e atitudes como pessoa e educadora.

Prof. 2 Regina descreveu detalhadamente os temas e autores, apresentados no Ciclo de Seminários, e enfatizou que as apresentações foram importantes e auxiliaram “no conhecimento de vários textos e assuntos”. Relatou ainda que participou como ouvinte e como apresentadora, nos seminários, que ficaram restritos aos HTPCs no primeiro semestre de 2004.

Como há dois horários de HTPC, e nós, professores da escola, podemos participar somente de um horário, por força da grade horária, fica inviável assistir a todas as apresentações.

Os professores da escola pública têm que assumir como desafio essa questão de horário, como fator limitador do processo de educação-formação em serviço. Assim, no Projeto Urubunesp, em particular, as reuniões nos PGP's representaram um fator de expansão de espaço e de tempo, pois introduziram os professores da EEU e da UNESP em um processo de interação e de enfrentamento de questões comuns, que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, e de formação de professores.

Prof. 3 Rivaldo considerou que os seminários representaram um “meio de integração e divulgação, no âmbito da escola”, e “contribuíram, significativamente, para o professor se ajustar a um processo de estudo e compartilhamento de idéias”. O professor também salientou a necessidade de um posicionamento político no sentido de “se renegociar com a escola um espaço de maior favorecimento à participação de todos”.

Assim como sua colega Regina, o professor apontou que participou, como ouvinte e como apresentador, porém não conseguiu ouvir todos, pois o seu horário de aula era concomitante com o horário de alguns seminários.

Antes de analisarmos os posicionamentos dos três professores no ciclo de

seminários, há necessidade de se enfatizar a dificuldade enfrentada pelos coordenadores do Projeto Urubunesp, representados aqui pelo GOP (grupo de organização e planejamento) para conseguir espaço na ‘agenda’ apertada dos professores. Foi difícil conciliar interesses pessoais e os afazeres práticos do dia a dia de sala de aula, com as questões administrativas impostas *à* escola e *pela* escola, as quais surgem de modo ‘urgente’, não apenas pelo cotidiano escolar, mas também pelas inovações intempestivas que surgem dos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, não nos surpreende a admiração dos professores quando expressam o momento como “privilegiado” e “muito importante para todos da escola”, pois, de certa forma, o ineditismo do ciclo de seminários na escola estava recuperando a ação do professor-sujeito histórico capaz de criar e de recriar a realidade, em sua dialética com o outro (FREIRE, 1987), o que tem sido muito difícil ocorrer nos espaços escolares, nos últimos anos, em decorrência do exposto acima. O ineditismo a que nos referimos não se trata apenas da utilização dos espaços dos HTPCs para esse evento, mas principalmente, por favorecer ao professor da escola a articulação entre o ‘conhecimento existente’, a realidade escolar pesquisada e a ‘produção de um conhecimento novo’.

Nesse contexto, entendemos que os professores responderam com *gaps ativos* coordenando ações tanto para realizar os seminários quanto para contribuir com a pesquisa do outro. Apresentaram como *gap desafio* a questão do tempo, novamente.

5.3.2 Desenvolvimento do relatório de pesquisa

Prof. 1 A professora Anne confessou que, inicialmente, desenvolveu o seu relatório de pesquisa de forma individual, pois achou “relativamente fácil”.

Não encontrei nenhuma dificuldade em realizá-lo...todos os professores do projeto estavam envolvidos...e percebi que esta prática aproximou os profs...promovendo integração entre os mesmos...tive a oportunidade em auxiliar alguns colegas...

Em outro momento, relatou que, para ajudar os colegas, ela passou a fazer os relatórios junto com o grupo, nas reuniões semanais do PGP3; e, no terceiro ano de relatório à FAPESP, analisou comentando que, “mesmo havendo uma alteração na estruturação, [...] não tive dificuldade no seu desenvolvimento”.

Prof. 2 Regina fez observações relevantes e apontou a elaboração dos relatórios

como aspecto integrador dos professores bolsistas, “havendo auxílio e cooperação na confecção, o que fez com que se tornassem um só grupo sem a separação dos PGP’s”. Continua suas considerações apontando que

a separação dos professores da EEU, em grupos de pesquisa, estava dificultando o relacionamento, pois muitos agiam como se o trabalho desenvolvido por um grupo não tivesse relação com o trabalho desenvolvido por outro grupo.

E arrematou asseverando que, “somente na elaboração do relatório, é que ficou claro que todos pertencem a um só grupo e ao mesmo projeto e à mesma unidade escolar”.

Prof. 3 Rivaldo elaborou, no primeiro ano, um relatório científico bem detalhado, descrevendo as atividades desenvolvidas, com considerações pertinentes. Não relatou dificuldades na sua confecção.

Entendemos que a inserção de professores, em pesquisa acadêmica, requer uma proficiência de escrita muito além daquela considerada como bem social indispensável para enfrentar o dia a dia na sociedade atual; não apenas como um procedimento normativo, com um conjunto de técnicas de desenvolvimento, mas fundamentalmente como uma conquista de autonomia e emancipação através de um processo de subjetivação e individualização. Vilela (2007) aponta que para Adorno a “subjetividade e a individualidade são centrais para se embarcar em experiência educacional todas as pessoas, independentes de seu pertencimento a grupos de classes sociais, de gênero, de etnias e outras singularidades”.

O professor, como protagonista na produção do conhecimento, estabeleceu *gaps desafios* que foram, aos poucos, com a colaboração reconhecida e estabelecida na relação com outro colega ou mesmo na relação orientador/orientando, sendo redimensionadas para *gaps ativos*, adquirindo significados novos para alguns (Prof.2) e sem grandes enfrentamentos para outros (Prof.1 e 3).

Na visão de Paulo Freire (1987), entendemos que os professores, nesse exercício de (re)construção, de relatar a sua pesquisa, buscavam a emersão das conexões que faziam entre a teoria e a prática, entre o individual e o coletivo, entre prática e práxis, resultando em sua inserção crítica na realidade.

5.3.3 Participação em eventos

Prof. 1 Não houve participação da professora Anne em eventos no seu primeiro ano como bolsista. Entretanto, a partir de 2004, a professora participou do *IX EPEB: Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*, na cidade de São Paulo, com apresentação oral do trabalho de pesquisa que vinha realizando.

...foi uma oportunidade de estar compartilhando com os professores de Biologia de todo o país sobre as práticas pedagógicas, foi bastante formativa, abrindo novas perspectivas e expectativas”.

No segundo ano do projeto, Anne participou de evento local, o *I Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica de Ilha Solteira*, no qual coordenou uma sessão de comunicações orais e também apresentou os resultados do seu trabalho de pesquisa.

...praticamente todos os professores da EU participaram...e os do projeto apresentaram o desenvolvimento e os resultados dos seus trabalhos, pôde-se perceber que todos se sentiam realizados e confiantes de suas capacidades e ainda mais estimulados para desenvolver as próximas etapas.

A professora participou, no ano seguinte, além da oficina pedagógica sobre “Investigação-ação”, da segunda edição do simpósio ilhense com a apresentação oral do trabalho “Construção de um terrário: aprendizagem significativa” e como componente da Mesa Redonda debatendo sobre os “Recursos para a pesquisa do professor”.

Ainda, no mesmo ano, Anne participou como ouvinte em palestra proferida por Rubens Alves, também na cidade de Ilha Solteira.

Prof. 2 Regina expressou satisfação em participar do I e do II Simpósio como integrante do grupo de coordenadores, buscando colaborar com o planejamento e organização do evento, e também como expositora do seu projeto de pesquisa. Para tanto, relatou que ocorreram muitas reuniões com os orientadores para o acerto do texto e verificação da versão final para o caderno de resumos. Considerou, ainda, que “a realização do Simpósio fez com que houvesse um maior desempenho por parte de todos”, uma ajuda mútua, um processo de interação forte entre os professores da EEU e/ou os professores da UNESP.

Prof. 3 Rivaldo também expressou contentamento e satisfação com a sua participação intensa na comissão organizadora do I e do II Simpósio, como ouvinte em diversas exposições, como coordenador de sessão e como apresentador do seu trabalho de pesquisa. O professor avaliou os dois eventos como propulsores do Projeto Urubunesp, em

decorrência dos inúmeros trabalhos apresentados, porque deu “voz ao professor” e “repercutiu de forma muito positiva”, o que foi evidenciado pela “quantidade de professores que procuraram os integrantes dos PGPs para informações e manifestar o interesse de participação”.

Importante analisarmos o significado para o professor de educação básica da rede pública, sobre sua participação, em eventos científicos da área, considerando que estamos imersos nesse contexto. A frequência a eventos científicos e a participação em grupos de pesquisa não representaram por muitos anos instâncias efetivamente formadoras para nossa categoria. Mesmo, atualmente, essa participação somente é viável para os professores que trabalham em localidades onde os eventos serão realizados, pois não há dispensa do dia de serviço.

Entretanto, podemos considerar a Resolução SE-21/05, que dispõe sobre a evolução funcional do servidor público estadual, pela via não-acadêmica, como um progresso. As instruções decorrentes consideram como fator de atualização a participação do professor em eventos da área, e, como fator de produção, as publicações e materiais didáticos produzidos, desde que sejam comprovados o seu

caráter inovador, criativo, original e/ou diferenciado; resultante de pesquisa e projetos fundamentados em princípios teórico-metodológico, revestido dos aspectos formais exigidos pela natureza do documento avaliado; passível de generalização na rede estadual de ensino pelos referenciais teóricos, abordagem metodológica ou inovação tecnológica constantes da produção avaliada; comprovadamente, contributivo de melhoria da qualidade de ensino, à vista da especificidade da população a que se destina e/ou do grau de viabilização técnica que apresenta; sintonizado com a proposta pedagógica da Unidade Escolar e com o plano de trabalho da Diretoria de Ensino. (RESOLUÇÃO SE 21/05)

Nesse caso, as especificações afunilam muito a possibilidade de participação do professor que está “imerso”, no sentido freiriano (1987), ou deveria dizer “submerso”, apenas, em trinta e três aulas semanais.

5.3.4 Síntese do 3º Momento

Finalizando esse momento, apresentamos como de praxe, o quadro com as principais expressões dos três professores da escola, com o intuito de evidenciar, em nossa análise, os aspectos do Projeto Urubunesp que favoreceram o processo educação-formação do professor na implementação da avaliação formativa.

3º Momento: Criação coletiva	
A. Ciclo de Seminários nos PGP's e na EEU	<p>Meso – <i>gap ativo reconstrução</i>: buscou ampliar e construir significados comuns. Prof.1</p> <p>-----</p> <p>Meso – <i>gap imenso</i>: impossível dispor horário para assistir a todos os seminários. Prof.2</p> <p>Meso – <i>gap ativo reconstrução</i>: aquisição de novos conhecimentos. Prof.2</p> <p>-----</p> <p>Meso: <i>gap imenso</i>: também lamentou a questão do tempo. Prof.3</p> <p>Meso/Macro: <i>gap ativo debatedor</i>: posicionamento político requisitando o espaço escolar para manifestações desse tipo. Prof.3</p>
B. Desenvolvimento do Relatório de Pesquisa	<p>Micro/Meso/Macro - <i>gap ativo inserção crítica</i>: organizou ações colaborativas com os colegas Prof 1</p> <p>-----</p> <p>Meso/Macro - <i>gap desafio</i>: integração do grupo. Prof 2</p> <p>Micro/Meso/Macro: <i>gap ativo de reconstrução</i>: sentimento de pertencimento ao grupo. Prof.2</p> <p>-----</p> <p>Micro/Meso/Macro - <i>gap ativo inserção crítica</i>: demonstrou familiarização com o processo. Prof 3</p>
C. Participação em Eventos (Simpósios, etc)	<p>Micro/Meso/Macro – <i>gap ativo inserção crítica</i>: interação nas questões de pesquisa da comunidade científica. Prof.1, Prof.2, Prof.3</p> <p>Macro – <i>gap ativo debatedor</i>: participação como organizadores e debatedores. Prof.1, Prof.2, Prof.3</p>

Nesse 3º momento, interpretamos que quase todos os *gaps* estiveram voltados para as questões de pesquisa, exceto os *gaps* percebidos como *imensos*, expressos pelos professores como ‘impossibilidade’.

- *gaps* ligados às questões críticas:

O tempo apareceu novamente como obstáculo intransponível expresso no item A. pelos professores Prof.2 e Prof.3. Eles se posicionaram com *gaps imensos*, pois reconheceram como impossível assistir a todos os seminários, já que eles ocorriam em horários indisponíveis na ‘agenda’ do professor.

- *gaps* ligados às questões de pesquisa:

Identificamos como *gaps ativos* do tipo *debatedor* os posicionamentos dos três professores, nas situações descritas em C. e do Prof.3 na situação A., considerados como ‘ato político-social e cultural’, exercido no princípio da ‘dialogicidade’¹⁴, freiriana, ou seja,

¹⁴ Dialogicidade para Freire (1987) é a essência da educação como prática da liberdade.

ouvindo e dialogando com todos da comunidade escolar e acadêmica.

Também, parece-nos que os professores Prof.1 e Prof.3 responderam com *gaps ativos de inserção crítica* nas situações B. e C.; e o Prof.2, apenas na situação C. Interpretamos que esse tipo de *gap* corresponde à atuação do professor nas dimensões micro, meso e macro.

Identificamos ainda, *gaps ativos de reconstrução* no Prof.2 nas situações descritas em A.e B., e, no Prof.1, apenas na situação B. Entendidos, nesse caso, como coordenação de ações redimensionadas, normalmente, a partir de *gaps desafios*.

Enfim, cabe-nos responder quais são os aspectos do projeto Urubunesp que favoreceram o processo educação-formação do professor para a implementação da avaliação formativa. De certa forma, consideramos que essa pergunta já foi respondida ao longo dos capítulos 4 e 5. Entretanto, reservamos para as considerações finais a nossa réplica.

CONCLUSÃO

“ Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”
(Paulo Freire, 1985)

Este excerto da obra *Extensão ou Comunicação?* de Paulo Freire reflete a nossa posição curiosa ao acompanhar um projeto educacional, apresentado aqui como Projeto Urubunesp, e de defrontar-nos com questões envolvendo desde a formação cultural do professor até os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos e ensino dos professores, na perspectiva da avaliação formativa, passando pelas ‘intempéries’ advindas das políticas públicas educacionais estaduais e federais.

Assim, visualizamos esse projeto de interação universidade-escola como uma situação gnosiológica, “na qual o ato de saber não termina no objeto, mas se perpetua na relação dialógica” (FREIRE, 1985, p.30), cujo objeto cognoscível foi a ‘situação existencial’ representada nela, vivida por professores de escolas públicas estaduais, envolvendo diferentes níveis de ensino. Na ‘intencionalidade’ assumida, de ‘admiração’ pelo objeto cognoscível, posicionamo-nos criticamente e nos preparamos para indicar a ‘situação existencial’, entendida por nós como uma situação real de vida, na qual a interação de professores com identidades social e pessoal distintas influenciam-se mutuamente num processo dialético entre o individual e o coletivo, numa comunicação completa, não falseada pela formalidade, construído a partir de uma estrutura de múltiplas inserções que se confluíram para o compartilhamento de idéias e a coordenação de ações.

Instigados pelo referencial teórico-prático de Paulo Freire (1979, 1987, 1992, 1997, 1999, 2001) e, considerando o *gap* como atitude do professor perante o mundo das coisas e do conhecimento quando este está inserido na ‘situação existencial’ e, ao mesmo tempo como categoria de análise (MARTINEZ, 2001), entendemos que as relações estabelecidas pelos professores, nas diferentes situações vivenciadas no decorrer do Projeto Urubunesp, possibilitou-lhes estabelecer certa distância do mundo escolar que os mantinha ‘imersos’, estabelecendo um *gap* ou desnivelamento, em relação a uma situação que almejavam, ressignificando, dessa forma, seus entendimentos, decidindo por seus posicionamentos e assumindo-se como sujeitos da sua própria história. Esse posicionamento assumido como sujeito ativo, denominamos de ‘atitude’. Nas palavras de Freire (1987) “ao se

separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam situações-limites” configuradas como freios para suas ações, ou, numa percepção crítica, buscam entendê-las, como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (p.51), portanto, como algo que eles podem ultrapassar.

Nessa perspectiva, parece-nos possível estabelecer um paralelo entre os nossos *gaps* e as ‘situações-limites’ de Freire (1987). Assim, entendemos que, diante desses *gaps* ou ‘situações-limites’, os professores se posicionam de diferentes maneiras, dependendo de como foram percebidas: como obstáculos ou ‘barreiras’ que não poderiam transpor, ou como algo que não queriam transpor; ou ainda como algo que sabiam que existia e que precisava ser rompido; e então, se empenhavam na sua superação. Assim, parece-nos que

- Os professores se posicionaram com *gaps imensos* quando as lacunas foram interpretadas como muito distantes, impossíveis de serem redimensionadas, ou como obstáculos intransponíveis. Em nossa análise, identificamos esses posicionamentos, relativos às questões críticas, tais como a escassez de *tempo* e o *número excessivo de alunos em sala de aula*. Esses aspectos não favoreceram o objetivo do projeto de coordenação de ações visando à implementação da avaliação formativa em sala de aula, pois esses professores estabeleceram atitudes de recuo, diante de fatores inerentes ao sistema educacional. No que se refere aos avanços e recuos do projeto como um todo, posicionamentos como esses foram interpretados como expressões de heteronomia, as quais foram apontadas nas situações: Pn1, com a greve dos professores; Pn2, com a divisão do grupo em bolsistas e não bolsistas; Pn3, com a interrupção do Ciclo de Seminário e suspensão temporária das bolsas pelo órgão financiador; Pn4 pelo rigor epistemológico exigido. Esses aspectos também ocasionaram movimento de recuo dos professores mediante fatores externos.

- Os professores se posicionaram com *gaps desafios* quando perceberam como possibilidade de rompimento ou superação de uma dada situação, desafiando-os a redimensionarem suas ações, consignadas pelo referente. A “situação-limite” foi percebida criticamente pelos professores, estabelecendo um clima de esperança e de confiança. Assim, acreditaram na possibilidade de promover *diálogo* e melhorar a *auto-estima* dos alunos oferecendo-lhes *feedback* dirigido, favorecendo e incentivando a *auto-avaliação* pelos pares. Esses aspectos da avaliação formativa (BLACK e WILIAM, 1998b) favoreceram os redimensionamentos dos *gaps* a partir das interações, que foram ocorrendo entre os professores entre si, e destes com seus alunos. No coletivo, interpretamos esses posicionamentos como movimentos de enfrentamento dos professores, como expressões de

antinomia, identificadas em todas as situações de Pn1 a Pn4 como situações objetivas conflituosas, que eram problematizadas e dialogadas em grupo, ocasiões em que os professores propunham a coordenação de novas ações.

- Os professores se posicionaram com *gaps ativos*, de diferentes tipos, quando ressignificaram a relação entre a ‘situação-limite’ e o referente. Ou seja, eles se separaram epistemologicamente, tomando distância daquilo que os “incomodava”, objetivando-os e, somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, puderam “destacar” como algo “percebido”, e organizar ações ou “atos-limites” em torno de um tema-problema. (FREIRE, 1987; 1992). Nessa situação, não há mais ênfase na lacuna, pois o referente foi modificado. Os professores promoveram ações, nas dimensões micro (de sala de aula), meso (escola) e macro (sistema educacional) em um processo de ‘consciência crítica’ (FREIRE, 1987), de interação social. Assim, identificamos atitudes diferentes quando os professores interagiam dialeticamente e promoviam ações, nas quais, os aspectos individual e social estavam fortemente imbricados em prol de questões pedagógicas ou de pesquisa: *gap de reconstrução*, quando um *gap desafio* era redimensionado; *gap de inserção crítica*, quando as ações eram coordenadas nas diferentes dimensões, e *gap ativo debatedor*, quando o professor se posicionava como interlocutor e como sujeito cognoscente. No coletivo, entendemos que todas as expressões de autonomia exigiram atitudes de *gaps ativos*, apontadas em todas as situações de Pn1 a Pn4. Entretanto, interpretamos que os *gaps ativos de reconstrução* são posicionamentos dos professores quando coordenaram ações nas situações conflituosas, de antinomia e redimensionaram seus *gaps desafios*.

Para completar o quadro, consideramos que é importante contextualizar os movimentos de busca dos professores, no ambiente cheio de contradições da escola pública estadual de hoje. Nesse ambiente, o Projeto significou a denúncia da naturalização do estado de opressão e o constrangimento dos professores para conviver com heteronomias e antinomias, sem o que os processos de construção da autonomia nem sequer puderam ser iniciados. Para Ramos-de-Oliveira (2001), as heteronomias e antinomias são “benéficas para as constantes correções de rota”, mas estendemos que somente se justificam na medida em que se dirigem ao ‘Ser Mais’, à humanização dos homens (FREIRE, 1987).

Esse nosso olhar para a situação, possibilitou-nos distinguir sete formas de a parceria universidade-escola apoiar os professores no enfrentamento das contradições do mundo escolar, mencionadas no parágrafo anterior. Referir-nos-emos a tais formas como “inserções”, significando entrada dos professores no direito ao legado cultural da humanidade e na resistência que os projeta para além de pessoas bem ajustadas (ADORNO, 1995) e, na

“relação homem/espço histórico político-ideológico cultural”, portanto, dialógica e comunicativa, como nos lembra Freire (1985).

A primeira é uma *inserção histórica*, estabelecida quando os professores se situaram no Projeto Urubunesp como interlocutores de uma práxis educacional, entendida também como prática da liberdade, no sentido freiriano, numa dada realidade social, cultural e política. Esse argumento aparece como o primeiro movimento do grupo, quando o grupo de professores universitários procura a escola pública de educação básica, na situação inicial (Pn1), para propor um projeto de parceria. Outro momento forte foi representado na situação que ‘fecha’ o processo (Pn4), quando os professores se inseriram historicamente, em eventos científicos, posicionando-se como debatedores. Assim como Freire (1981), também entendemos que o homem está no mundo e com o mundo, produzindo e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços e os tempos históricos. Nesse sentido, argumentamos que, quando os “indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar [...]” (FREIRE, 1981). Essas percepções foram expressas pelos professores, quando evidenciaram diferenças e compararam a estrutura do projeto com a estrutura do sistema educacional no qual estavam inseridos. Assim, o Projeto Urubunesp sofreu alterações à medida que essas percepções foram ocorrendo, garantiu novos adeptos, novas ações e, portanto, nova estrutura. Representou um marco histórico na comunidade ilhense tendo como seu ápice a realização dos Simpósios.

A segunda é uma *inserção posicional* estabelecida pelos professores das instituições parceiras quando procuraram constantemente evitar ou reforçar os relacionamentos verticais, que são posicionamentos já cristalizadas entre universidade e escola de educação básica. Freire (1985) nos alerta sobre a possibilidade de uma “mera transferência do saber técnica para outrem”, estabelecida numa relação ‘extensionista’, sem comunicação, sem levar em conta o universo cultural em sua totalidade. Visto nessa perspectiva, o Projeto Urubunesp poderia ser interpretado como ‘invasão cultural’ pelos professores da escola de educação básica. Entretanto, se os professores da universidade estavam posicionados na situação como quem ensina e aprender ao mesmo tempo (FREIRE, 1987), então as tensões que encontramos e, que foram analisadas também por Orquiza-de-Carvalho (2005a) e Freitas (2008), surgiram como elementos naturais, pois eles próprios exigiam cada vez mais de si e, portanto, dos outros professores também. Esse argumento pode ser evidenciado, em muitas situações descritas (Pn1 a Pn4), como tensões/movimentos de interação entre os professores, para acertar pontos de vista divergentes, e apontando

alternativas e possibilidades de ir além da mera adaptação, evita o ‘treinamento’ dos professores, como “pessoas bem ajustadas” ao processo, ou, ainda, submetidos à “hierarquia oficial latente nas escolas” (ADORNO, 1995).

A terceira é uma *inserção ao rigor acadêmico*, que foi requerida quanto à escrita de relatórios à Fapesp, na leitura de textos científicos, para preparar e proferir seminários, simpósios ou outros eventos científicos; enfim, fazer pesquisa. Essas situações são entendidas como responsabilidade do profissional da educação perante a sociedade, o qual desenvolve suas atividades e assume compromissos em colaborar com um processo de transformação. Nesse caso, a educação tem como seu sujeito, o homem que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo. (FREIRE, 2001). Nesse sentido, argumentamos a favor do rigor acadêmico que não se minimiza diante do engajamento, da participação; pelo contrário, aprimora-se, iluminando a prática, que, por sua vez, “ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE, 1985). Assim, concordamos que foi possível para muitos professores da educação básica, essa inserção à pesquisa, estabelecida nesse teor, especificamente, para trinta e seis professores, que participaram como *debatedores* nos I e II Simpósios Comunidade Escolar e Comunidade Científica, percebidas por nós também como expressões de autonomia nas situações que abrem e fecham o processo (Pn2 e Pn4). Entretanto, não podemos nos furtar nesse momento, de ‘denunciar’, no sentido freiriano, assim como os professores da escola já o fizeram, quando apontaram para as *questões críticas* como ‘barreiras’ ou obstáculos impostos à escola ou *pela* escola, que, de certa forma, impedem a coragem de ousar, tolgem a criatividade: a inviabilidade de realizar ‘pesquisa científica’, em situações tão adversas, a inexistência de uma cultura de pesquisa com rigor acadêmico, muito além da ‘pesquisa escolar’ a que estamos acostumados, o número reduzido de iniciativas das políticas públicas que apoiem os professores e disponibilizem *tempo* no *espaço* escolar, além de outros aspectos apontados por vários pesquisadores. (DIAS-DA-SILVA, 2001; GIOVANNI, 1998).

A quarta é uma *inserção emergente*, que está relacionada ao número de interações entre os professores da escola, da universidade, de outros locais e a qualidade das mesmas. Diferentes posicionamentos, que foram aumentando potencialmente para uma série de novas interações, melhorando cada vez mais a comunicação entre os sujeitos, em número e grau, dotados de ‘autoridade epistêmica’. Essa situação começa com uma ‘liderança revolucionária’ (FREIRE, 1987) quando deixa de ser vista, do ângulo da universidade, como detentora do “poder” de produzir conhecimentos, para uma ação incidental de co-autoria, do ponto de vista dos propositores do projeto, o que significou a “emersão” dos professores da escola ao

assumirem a comunicação e a responsabilidade como compromisso com a liberdade de “colocar o pescoço para fora da escola”¹⁵ e se perceberem como sujeitos e não como objetos na produção do conhecimento (FREIRE e SHOR, 1992). Essa ‘liderança revolucionária’ pode ser sentida com a “adesão conquistada” de mais professores ao projeto, expressa como autonomia em todas as proposições: em Pn3 e Pn4, com a criação de novos PGPs e participação nos eventos científicos; em Pn1, à medida que os professores da escola passaram a se ‘arriscar’, introduzindo pequenas mudanças em suas prática de sala de aula, trazendo relatos de suas investidas para a discussão no ‘grupo Urubunesp’ e propondo novos acordos; em Pn2, quando os professores da escola receberam apoio para se sentirem engajados intelectualmente na escolha de questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados e na própria análise e interpretação” (ZEICHNER, 2003).

A quinta é uma *inserção temporalizada* relacionada diretamente ao tempo da situação existencial, de experiência formativa, vivenciada pelos professores do Projeto Urubunesp durante cinco anos. Se entendermos essa interação universidade-escola como uma experiência formativa, temos que concordar com Adorno (1995): somente em contato com o objeto e, num processo dialético, é que se podem romper as limitações auto-estabelecidas pelo processo do desenvolvimento da teoria; e, quando se realiza num processo dialético, no sentido de o sujeito aprender pela mediação da elaboração do processo formativo. Essa mediação requer *tempo e continuidade*, em oposição a um processo fragmentado e imediatista da sociedade administrada na qual a racionalidade formal da indústria cultural tende a homogeneizar e moldar as pessoas para uma adaptação, para uma submissão à realidade. Essa situação foi apontada como expressões de autonomia em todas as posições de Pn1 a Pn4 quando narramos os movimentos dos professores coordenando suas ações, criando novas maneiras de interações e modificando aquelas previamente propostas, quer na forma de pequenos grupos, quer na forma de grupões, ‘alimentando’ o Projeto Urubunesp tanto para alterar continuamente a sua estrutura como para garantir a sua manutenção enquanto processo.

A sexta é uma *inserção dodiscente*, relacionada ao conceito que expressa mutualidade inseparável entre o educador e educando no processo de ensinar-aprender. As práticas da dodiscência e da pesquisa são fundamentais nos dois momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1997), expressos no início e no fim do processo (Pn1 e Pn4) como

¹⁵ Expressão trivial usada para mostrar que o professor da escola precisa se expor mais a experiências que lhe permitam se apropriar subjetivamente da cultura que tem sido negada a ele no seu processo de formação. (ADORNO, 1996).

autonomia: quando houve a idéia da criação de pequenas iniciativas individuais de implementação da avaliação formativa, na própria sala de aula, seguida da recriação de iniciativas dos colegas, a partir dos relatos feitos por eles em reuniões semanais, à luz dos textos estudados (primeira expressão de autonomia de Pn1); quando os professores se posicionaram com *gaps ativos* e coordenaram ações para buscar caminhos próprios para a revolução da própria prática avaliativa, descritos na situação B. *Pesquisa individual do professor em sala de aula*: quando apresentaram seus relatos de pesquisa nos I e II Simpósios Comunidade Escolar e Comunidade Científica (segunda expressão de autonomia de Pn4).

A sétima e última inserção é a *inserção utópica*, na qual os participantes do Projeto Urubunesp assumiram uma posição de ‘denúncia’ e de ‘anúncio’, num processo de conscientização (FREIRE, 1981), a partir do desafio de se repensarem os dados concretos de duas realidades vividas, por professores de uma universidade pública e por professores de uma escola estadual de educação básica. Nessa interação, eles puderam denunciar e anunciar uma realidade menos alienada, ou, nas palavras de Adorno (2005), orientar toda a sua energia “para uma educação para a contradição e para a resistência”. Assim, entendemos que os professores envolvidos no Projeto Urubunesp estavam vinculados com um processo de libertação, no qual o compromisso assumido com uma nova prática de avaliação adquiriu uma configuração de formação social, em movimentos constantes de busca para validar a sua própria autonomia.

Finalizando nosso trabalho, procuramos uma forma concisa para explicitar a tese que estivemos a defender. Quando nos propusemos a investigar se o Projeto como um processo de educação-formação (tomados como pares dialéticos) que poderia favorecer a implementação da avaliação-formativa, no sentido proposto por Black e William (1998a,b), buscamos um referente teórico que pressupunha uma educação voltada para a não-dominação, ou não-alienação, no sentido adorniano. Isso implicou conceber o processo de educação-formação como um resgate do potencial crítico, esclarecedor e criativo dos professores ‘imersos’ em uma realidade de ‘zona pantanosa’ do Shön (2000). Além disso, tínhamos como pressuposto que esse processo fosse favorecedor de uma autonomia no sentido kantiano, que significasse independência intelectual, capacidade de autodeterminação e de crítica consciente. Esses sentidos nos remeteram a Freire (1979, 1981, 1985, 1987), para buscar os aspectos do projeto que favoreceram o processo nessa configuração. Com esse autor, entendemos que dois aspectos do Projeto Urubunesp favoreceram o processo.

Nossa análise nos permite afirmar que uma parceria entre universidade e escola que busca a isomorfia entre a implementação da avaliação formativa, numa escola pública, e

processo de educação-formação dos seus professores pode sim significar um ir além do terreno pantanoso. Isso dependerá da medida em que os esforços auto-organizativos, gerados pelos movimentos dessa parceria forem suficientes para o estabelecimento de uma meta comum que sustente a tensão entre o par dialético: no primeiro aspecto, trata-se de um *convite-aberto para o conhecimento*, percebido pelos professores como possibilidade de se tornarem sujeitos ativos na construção e reconstrução da sua própria história, de ‘ser mais’ contribuindo para as adesões às situações de autonomia e liberdade de busca constante; essa busca só existe no ato responsável de quem faz a sua história, como ser inconcluso; e, quanto ao segundo aspecto, trata-se da busca pelo *incansável consenso* que favoreça tanto uma práxis de avaliação formativa transformadora da relação professor/aluno quanto uma prática social determinada pelos posicionamentos com multiplicidade de inserções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Trad. José C. T. Eufrásio. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA. Coleção: práticas pedagógicas, 1994.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. e introdução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: Theodor W. ADORNO. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p.202-229.

_____. Teoria da Semicultura. Trad. N. Ramos-de-Oliveira, B. Pucci, C.B.M.Abreu. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes/Papirus, ano XVII, nº56, dez, 1996.

ALENCAR, E. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação: In: Avaliação num ensino diferenciado. **Atas...**Coimbra: Livraria Almedina, 1986, p. 175-209. Disponível em <<http://www.unige.ch/fapse/html>> Acesso em: 18jan.2007.

ALMEIDA, F.J.; JÚNIOR. **Proinfo: projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. 96p.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 43-61, maio 1991.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Papel da pesquisa na prática e na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1991.

ARATO, Y.L.D. **Representações do professor de ciências sobre a linguagem das ciências e o seu ensino**. UNESP; Dissertação de mestrado, Bauru/SP, 2006.

ARENDRT. H. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. e ensaio de André D. de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BACON, F. **Os pensadores**. Trad: José Aluysio R. de Andrade. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1979.

BLACK, P., WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, 1998a, v.5(1), p.7-73.

_____. **Inside the black box: raising standard through classroom assessment**. Publicado pelo King's College of London, 1998b.

BLOOM et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A., CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2004.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25jan2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25ago.2007.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 21/2005**. Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério. Disponível em <lise.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 23ago2008.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados**, n.6, 1998.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1986.

CANDAU, V.M. (org.). **Magistério**: construção coletiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2ª Ed., 1998.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, M.S. **A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental**: nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, 2004.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação. Trad. Angélica M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996, v. 02, p. 374-384.

COMPIANI, M.; FIGUEIRÔA, S.F.M.; NEWERLA, V.B. Parceria universidade e escola pública na formação continuada de professores desenvolvendo a pesquisa do professor.

Anais... 25ª ANPED. Caxambu/SP, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 15set.2008.

CONTE, A. **Curso de filosofia positiva**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

CONTRERAS, J.A. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, C. M. G. F. P. **Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**: Uma abordagem Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000), Braga, Universidade do Minho. 2006. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt>> Acesso em: 12jun.2007.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação.**, v.23, n.1-2, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 20ago.2008.

CUNHA, A. V.; FARIA, M.R.C.; ORQUIZA-DE-CARVALHO, L.M. Universidade escola: colaboração entre licenciandos e uma professora da escola pública em busca de melhor formação inicial. In: ORQUIZA-DE-CARVALHO (coord.) **Anais...** Ilha Solteira, 2004.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Promoting self-determined education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v.38, n.1, 1994.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995. Disponível em: <<http://www.senac.br/htm>> Acesso em: 18mai.2008.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Aprender: o desafio reconstrutivo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.24, n.3, set/dez., 1998.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. **Perspectiva**. Florianópolis, v.19, nº 1, p. 149-165, jan/jun.2001.

DUARTE, R. Seis nomes, um só Adorno. In: **Artepensamento**. Org. Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: <www.fafich.umg.br>. Acesso em 19jun.2008.

_____. **Adorno/Horkheimer**: dialética do esclarecimento. Autor único. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 2003.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FISCHMANN, R. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: TRINDADE, A; SANTOS, R (orgs.) **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FIorentini, D.; Souza, A. J.; Melo, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERARDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª reedição, 2003.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC/RIO, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ªe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, B. **Teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Z.L. **Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor universitário**. UNESP; Tese de Doutorado, Bauru/SP, 2008.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª reimpressão, 2003.

GERALDI, C.M.G; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª reimpressão, 2003.

GHIRALDELLI, Jr. Subjetividade e Pragmatismo. In: **Caminhos da Filosofia**. Rio de Janeiro: DPA, 2005. Disponível em:< www.ghiraldelli.pro.br > Acesso em 7out.2007.

GIOVANNI, L.M. **Do professor informante ao professor parceiro**: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. São Paulo: Cadernos Cedes, v.19, nº 44, p.46-58, 1998.

GIROUX, H. **Os Professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, vol.26, n.92, p.983-1011, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 12jun2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.) **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications Thousand Oaks, p.105-117, 1994.

HEGEL, G.W.F. **Discursos sobre a educação**. Trad. Ermelinda Fernandes. Lisboa: Colibri, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: Mediação, 1994.

HORKHEIMER, M.; ADORNO T.W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO T.W.; HABERMAS J. **Textos escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewad et. al. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

HORKHEIMER, M. **Teoria crítica I**. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Estudos; 77).

HUME, D. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

KANT, I. 'Resposta à pergunta: o que é esclarecimento'? In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, p.100-117, 1974.

_____. Crítica da razão pura. **Os Pensadores**. Trad. Valério Roliden e Udo B. Moosburger. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KINCHELOE, J.L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Trad: Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. São Paulo, companhia das Letras, 2002.

_____. A narrativa em Lukács e em Benjamin. **Revista Semear** 7. Disponível em: <<http://www.letras.puc-rio.br/catedra/index.html>> Acesso em: 20set.2007.

KLUGER, A. N., DeNIASI, A. (1996) The effects of feedback intervention on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. **Psychological Bulletin**, 119, p. 254-284, 1996.

LIBÂNEO J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Democratização da escola-pública. **A Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

LIMA, L.C.A. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOBO NETO, F.J.S.; et al. **Educação/conhecimento/ação**. Brasília: Ministério da Saúde; Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola de Saúde Pública, 2000.

LOCKE, J. **Os pensadores**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**; Campinas:SP, vol.22, nº. 74, p.77-96, 2001.

_____. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERARDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª reimpressão, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPE, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G.B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Caderno Cedes, v.35, nº125, p.81-109, maio/ago, 2005.

MAAR, W. L. Adorno e a experiência formativa. À guisa de Introdução. In: Theodor Adorno. (Org.). **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, p. 11-28, 1995.

_____. Adorno, Semiformação e Educação. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes v.24, nº83, p.459-476, ago 2003. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10set.2006.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 353p.

MARTINEZ, C.L.P. **Explorando o potencial da avaliação formativa**: análise de uma experiência centrada na escola. UNESP: Dissertação de Mestrado. Bauru/SP, 2001.

MENEZES, L.C. (org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Trad. de Inés P.Schmidt, Sônia Salém Campinas, SP; Autores Associados: São Paulo, NUPES,1996.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZUKAMI, M.G.N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOREIRA, M.I.I. **Organização inovadora: um estudo à luz de J. Habermas**. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2001.

MURRIE, Z.F. Caderno do Gestor. **Gestão do Currículo na Escola**. São Paulo: SEE, v.1, 2008.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORQUIZA-DE-CARVALHO (coord.) **Anais... I Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica: a escola como lugar de formação do educador**. Ilha Solteira/SP. 2004.

_____. **Anais... II Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica: desafios e objetivos comuns**. Ilha Solteira/SP. 2005.

_____. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. UNESP; Tese de Livre-Docência. Ilha Solteira/SP, 2005a.

_____. (org). Avaliação formativa em uma escola pública. **Relatório de Pesquisa**. Programa Ensino Público/FAPESP. Ilha Solteira/SP, 2005b.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M.; MARTINEZ, C. L. P. Avaliação Formativa: a auto-educação do aluno e a auto-formação do professor. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 133-144, 2005.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M.; OLIVEIRA, E. R.; MARTINEZ, C. L. P. Interacción universidad-escuela: autonomía, heteronomía y antinomia. **Revista Nodos y Nudos**, v. 3, p. 27-48, 2007

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez. 2002.

PEÑA, M.D.J. Avaliação na sala de aula: da prática de avaliação tradicional à avaliação formativa. **Revista Científica** da FAMEC, FAAC, FMI e FABRASP. Ano 4, nº 4, 2005.

PENNA FIRME, T. Mitos na avaliação: diz que... **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2(1), 2000.

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

PIMENTA, S.G. Qualificação do ensino público e formação de professores. **Texto inédito**. São Paulo: 2000.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação**. São Carlos: Editora da UFSC, 1995.

_____. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A.A.S. **Teoria crítica, ética e educação**. Unimep. Campinas: Ed. Unimep/Cortez, 2001.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RAMAPRASAD, A. On the definitions of feedback. **Behavioral Science**.28,4-13, 1983. Disponível em: < <http://www.interscience.com> > Acesso em: 26.abril.2006.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. Campinas: **Cadernos Cedes**; vol.21, nº54, Ago 2001.

_____. Educação e Emancipação. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RESENDE, M.R.S. A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG. v.28(1), p.37-49, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br>> Acesso em: 12out.2008.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, Tomo I, 1994.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da Escola Cidadã; v.2).

ROUANET, S.P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2001.

SÁ BARRETTO, E.S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Campinas: **Educação & Sociedade**. Vol.22, nº. 75, 2001.

SANTOS, L.L. de C.P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. nº. 172. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1991. p. 318-334.

SANTOS, T.M. **Noções de história da educação**. 3ª ed. Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira – Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

_____. Avaliação emancipatória: uma proposta democrática no contexto da avaliação educacional. In: CAPPELLETTI, I. F.; MASETTO, M.T. **Ensino Superior: reflexões e experiência**. Editora da PUC/SP – EDUC, p.73-119, 1986.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1982.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Filosofia**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1994.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2ª ed., Florianópolis, SC. São Paulo: Cortez, 2006, p.67-87.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In STAKE, R. E.(Ed). **Curriculum evaluation**. AERA monograph series on evaluation n° 1. Chicago, Rand McNally, 1967.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBEAN, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, alternativas**. Trad: José Camilo dos S. Filho e M. Angela Vinagre de Almeida; org.Lilia Rocha Bastos, Lyra Paixão e Rosemary Grèves Messick. Petrópolis, Vozes, 1981.

SILVA, M.R. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção de controle. **Educar**. Curitiba, n° 24, Editora UFPR, p.195-210, 2004.

SOUZA, E.C.B. (org.) **Avaliação de docentes e do ensino**. 2ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, vol.5. 2000.

SOUZA, C.P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias 30: Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED n.º 3, Jan./Abr. 2000.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

THYLER, W.R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1978.

VALENTE, M. et al. O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: utilização de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Consulta Psicológica**, (5), 69-79. 1989a.

_____. A Metacognição. **Revista de Educação**, 1 (3), 2-6. 1989b.

VASCONCELOS, C.S. **Avaliação**: concepção dialética- libertadora do processo de avaliação escolar. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.3).

VIANA, N. Adorno: educação e emancipação. **Resafe**. Brasília-DF, v.02, nº. 4, 2005. Disponível em: <<http://www.booklink.com.br>> Acesso em 7jun2007.

VEIRA, A.G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, UFRGS. 14(3), p.599-608, 2001.

VIEIRA, P.A. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, MEC, 1961.

VILLANI, A.; PACCA, J.L.A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v. 23 (1-2), 1997.

VILLANI, A; ORQUIZA C. L. Conflitos cognitivos, experimentos cualitativos y actividades didacticas. **Ensenanza de las Ciencias**, v.13(5), 279-294. 1995.

VILLAS BOAS, B.M.F. Avaliação formativa e a formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**. Brasília: UNB, v.12, p.75-90, 2006. Disponível em: <<http://www.fe.unb.com.br/linhascriticas/n22>> Acesso em 10jan2008.

VILELA, R.A.T. A teoria crítica da educação de Adorno e a sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. **Relatório de pesquisa** 2004-2006. PUC Minas, 2007. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br>> Acesso em: 23ago20078.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Tese de Doutorado, São Paulo: USP; 2000.

WEBB, N.M. Group Collaboration in assessment: multiple objectives, processes, and outcomes. **Education Evaluation and Policy Analysis**, 17 (2), 1995. 239-261p.

WEFFORT, M.F.; et al. Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. **Seminários**: Espaço Pedagógico, 1994.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERARDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 3ª reimpressão, 2003.

ZUIN, A.A.S. **Teoria crítica, ética e educação**. Unimep. Campinas: Ed. Unimep/Cortez, 2001.

ANEXO 1. Comunicações: I e II Simpósios Comunidade Escolar e Comunidade Científica

Sim.	Prof.	Nome da Comunicação	Tema	Fases		
				1	2	3
I	Lu So	Adolescência: A influência do grupo sobre o indivíduo	Psico/Educação Adolescência	x		
I II	MR So	(Re)construindo a relação prof/aluno através da valorização do educando como ser humano e da auto-análise do prof/aluno	Psico/Educação Adolescência		x	
I II	Be So	A indisciplina no ambiente escolar	Psico/Educação Adolescência		x	
I	Ir So	Analisando o fenômeno bullying na EE Urubupungá	Psico/Educação Adolescência	x		
II	Ir So Zu	O fenômeno bullying na Escola	Psico/Educação Adolescência		x	
I	Va So	Evasão Escolar nas séries iniciais do período noturno	Psico/Educação Adolescência	x		
I	Ma So	Indisciplina na sala de aula: qual a melhor maneira de enfrentar esse problema?	Psico/Educação Adolescência	x		
I	Ed So	A auto-estima dos professores em diferentes categorias (ACT, OFA e Eventual)	Psico/Educação Formação Profs.	x		
I	Ad So	Auto-estima dos alunos das séries iniciais do ensino médio	Psico/Educação Aprendizagem		x	
II	Lz So	Afetividade na Escola	Psico/Educação Aprendizagem	x		
I	Ang L	A utilização do Laboratório de química: uma experiência de parceria entre universidade e escola pública	Laboratório Formação Profs.			x
I	PS Er	Em questão a introdução do computador na prática pedagógica da escola pública: como introduzir o computador na prática pedagógica dos professores do ensino médio?	Laboratório Formação Profs.	x		
I	MR KM	Laboratório didático e avaliação formativa	Laboratório Aprendizagem			x
II	MR KML	Laboratório Didático: construção de modelos e avaliação	Laboratório Aprendizagem			x
I	Ad MA	Clube de Ciências	Laboratório Formação Profs.		x	
I	Pa AM	Fracasso Escolar	Psico/Educação Aprendizagem			x
I	AL MR	Universidade/Escola: colaboração entre licenciandos e uma professora da escola pública em busca de melhor formação inicial	Laboratório Formação de Profs.			x
I	Ma Er	Socialização, análise e reflexão dos estudos filosóficos para o ensino médio. O desenvolvimento das filosofias positivistas e marxista na Europa e no Brasil	Filosofia Formação Profs.		x	
II	Ma	O conhecimento filosófico para o Ens. Médio	Filosofia Aprendizagem			x
II	Iz Ma	Linguística e Filosofia	Filosofia Aprendizagem	x		
I	Gi Dag	Educação Física no ensino médio: em questão a resistência dos alunos de participarem das aulas	Educação Física Formação de Prof.		x	

I	JeW	Estudo das transformações sócio-ambientais ocorridas em de I. Solteira causadas pela construção das Usinas Hidrelétricas de Ilha Solteira, Jupia e Três Irmãos	CTSA Aprendizagem			x
II	JeW	Sensibilização: palavra chave para o envolvimento dos alunos em projetos ambientais	CTSA Aprendizagem		x	
II	JeNi He	O uso de imagens de satélites em uma escola de E. médio c/o recurso didático p/a estudos ambientais	CTSA Aprendizagem			x
II	JeNi MA	Parcerias na educação: um relato de experiências	CTSA Aprendizagem			x
I	NiW	Estudos sobre os aspectos sócio-culturais de Ilha Solteira	CTSA Formação Prof.		x	
II	NiW	Estudando com os alunos os aspectos sócio-culturais de Ilha Solteira	CTSA Aprendizagem			x
I	NaW	Reconstruindo uma paisagem: a maquete como representação de transformações sócio-ambientais	CTSA Aprendizagem			x
I	JLW	Água: Ações e Reflexões	CTSA		x	
I	MarG	(Re)construindo a EE Urubupungá	CTSA História Oral	x		
I II	Ne W	O resgate da memória e significados dos impactos provocados pela construção das usinas hidrelétricas da região de Ilha Solteira	CTSA História Oral		x	
I	Tz W	A memória: danos fisiológicos e atitudes sociais	CTSA História Oral			x
II	Tz Zu	Construindo uma proposta de ensino usando a história oral	CTSA/Hist.Oral Aprendizagem		x	
II	Sch MA	Estudo do comportamento do desperdício alimentar com alunos da EE Urubupungá	CTSA Aprendizagem		x	
II	ML Zu	Como tratar a questão do impacto ambiental nas aulas de história?	CTSA Aprendizagem		x	
I	Do L	Tarefa escolar: uma ferramenta de trabalho eficiente?	Av. Formativa Aprendizagem		x	
II	Do	Grupos de intervenção colaborativa e dificuldade de aprendizagem em Matemática	Av. Formativa Aprendizagem	x		
I	TzA Zu	Avaliação e Trabalho Colaborativo: novas práticas em sala de aula	Av. Formativa Aprendizagem			x
I	Lu KML	Avaliação formativa e laboratório: aprendizagem e motivação	Av. Formativa Aprendizagem			x
I	LL KML	Aprendizagem de genética: família e escola	Av. formativa Aprendizagem			x
II	LL KML	Construção de um terrário: aprendizagem significativa	Av. Formativa Aprendizagem			x
II	LL KML	Ecologia – cadeia alimentar: construção de Modelo	Av. Formativa Aprendizagem			x
II	Mo PI	Em busca de um proposta metodológica para EJA do Ensino Médio	Ensino/Trabalho Colaborativo	x		
II	RT PI	Estudo sobre a apropriação da aprendizagem no ensino de biologia	Aprendizagem	x		
II	Or Er	A influência do meio físico no comportamento escolar	Aprendizagem			x
I	So W	Inovando as aulas de Português	Língua/Literatura CTSA		x	
I	Iz Mar	Desvendando o mundo através da leitura e escrita	Língua/Literatura Filo/História	x		
I	Y L	A Formação continuada do prof. de ciências e matemática como usuário da Língua Portuguesa	Língua Portuguesa Formação Profs.	x		
II	Y	O ler e o escrever é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa?	Língua Portuguesa Formação Profs.		x	