UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARIA URBANA DA SILVA

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PRÁTICA AVALIATIVA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

MARÍLIA
2003

MARIA URBANA DA SILVA

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PRÁTICA AVALIATIVA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientadora: Drª Hélia Sonia Raphael

Marília
2003

Silva, Maria Urbana da
S586i Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do ensino fundamental: um estudo de caso / Maria Urbana da Silva. – Marília, 2003.
148 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.
Bibliografia: f. 135-139
Orientadora: Drª Hélia Sonia Raphael

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Avaliação escolar. 4. Avaliação formativa. 5. Formação de professores. I. Autor. II. Título.

CDD 371.27

MARIA URBANA DA SILVA

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PRÁTICA AVALIATIVA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DA REDE PARTICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientadora: Drª Hélia Sonia Raphael

1º Examinador: Drª Nádia Aparecida de Souza

2º Examinador: Dr Kester Carrara

Marília, 04 de Agosto de 2003.

Para os meus filhos: *Rodrigo, Leonardo e Gustavo*,

pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: José Porfírio da Silva e Maria Aparecida da Silva (*in memorian),* pelos esforços e incentivos – com saudade.

À Direção do Colégio Salesiano “Dom Luiz Lasagna” de Araçatuba, por permitir a realização desta pesquisa – com gratidão.

Aos professores que se dispuseram a participar da entrevista, sem os quais, esta pesquisa não se realizaria – com amizade.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, principalmente àqueles que me incentivaram a buscar novos conhecimentos. Em especial à Drª Ana Maria Santos da Costa Menin, por me ter feito acreditar que seria possível alçar vôos mais altos – com carinho.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação, UNESP-Marília, pelo conhecimento teórico ministrado e, conseqüentemente, pela formação acadêmica – com admiração.

Ao professor Adair Vieira Gonçalves, pelas sugestões quando da revisão ortográfica – com amizade.

Ao professor Delarim Martins Gomes, pelas críticas e sugestões – com carinho.

Aos membros da banca examinadora, Dr Kester Carrara e Drª Nádia Aparecida de Souza, pelas sugestões e contribuições dadas pela ocasião do exame de qualificação – com respeito.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Drª Hélia Sonia Raphael.

Pela forma como conduziu a orientação deste trabalho, sempre com firmeza e orientações seguras; pela presteza com que me recebia, sempre achando um tempo que coincidisse com o meu; pela clareza com a qual me auxiliou na condução das idéias e das leituras – com admiração, carinho e amizade.

Todo o meu intuito -
era conquistar a certeza
e rejeitar a terra movediça
e a areia para encontrar
a rocha e a argila.
O que me deu muito bom resultado,
pois que,
procurando descobrir a falsidade
e a incerteza das proposições que examinava –
não por meio de fracas conjecturas,
mas com raciocínios claros e seguros ,
não encontrava nenhumas tão duvidosas
das quais não tirasse sempre
alguma conclusão
bastante certa,
quando mais não fosse
a de não conter ela
nada de certo.
Para principiar -
mais vale que nos sirvamos
das que se apresentam
espontaneamente -
ao nosso sentido
do que procurar outras mais raras
e complicadas.
Parecia-me que poderia encontrar
muito mais verdade
nos raciocínios que cada um forma
sobre os assuntos
que para si são importantes.

Descartes, “*Discurso do método*”.

SILVA, M. U. **Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do ensino fundamental:** um estudo de caso. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

RESUMO

Este estudo investiga a realidade do cotidiano escolar de um grupo de professores que atuam no Ensino Fundamental (5 a 8), de uma escola da rede particular de ensino. O recorte priorizado constitui-se no espaço da prática do processo avaliativo, enfocando, principalmente, a avaliação formativa e a formação dos professores. A autora desenvolve sua argumentação com base em construtos teóricos na área da avaliação e da formação pedagógica, discute como os participantes da pesquisa agem no espaço no qual atuam e, que interpretações fazem dessas ações. Da pesquisa desenvolvida nos moldes da investigação qualitativa, foram retirados momentos relevantes, concebidos como totalidades parciais da teoria e da prática. A análise evidenciou focos que se constituem em uma rede de significados, destacando-se as representações de situações e de reações e, as circunstâncias reveladas, ora pela reprodução ora pela construção de novos caminhos. As teorias utilizadas, revelam resultados que apontam convergências, controvérsias e contradições entre as práticas veiculadas nas ações, explicitadas através dos relatos obtidos em entrevistas do tipo semi-estruturada. Apresenta uma contribuição à área de estudo da avaliação, como caminhos possíveis nas discussões futuras sobre o assunto.

Palavras-chave: Aprendizagem, ensino; avaliação; avaliação formativa; formação de professores.

SILVA, M. U. **Perspectives and challenge of teachers evaluation practical in a private Junior High School:** a case study. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

ABSTRACT

In this paper, the researcher investigates the school routine reality of a teacher team that works in a Junior High School (5th to 8 th) in a private school. The issue focused the evaluation practical process, aiming, mainly, the formative evaluation and teaching training. The author develops her argumentation based on theoretical buildings in evaluation area and pedagogical structure, discusses how the teaches involved in the search proceeded where they act and what they are inferred from these actions. Considerable moments were taken apart from the research developed according to a qualitative investigation patterns and were conceived as partial totalities of theory and practice. The analysis showed some focuses as a net of meanings, emphasizing the representation of situations and reactions and the revealed circumstances, sometimes by reproduction or by the construction of new ways. The used theories showed convergent results, controversies and contradictions between the practices that sorround the actions, explained though reports gathered in interviews partially structured. It shows a contribuition to the evaluation study area, as possible ways to later discussions on this matter.

Key-words: learning; education; evaluation; formative evaluation; formation of the teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrícula dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional 29

Quadro 2 – Tempo de atuação das professoras na escola e tempo de serviço no magistério 32

Quadro 3 – Técnicas e instrumentos de avaliação propostos por Mediano 47

Quadro 4 – Instrumentos de avaliação propostos por Vianna 48

Quadro 5 – Ano em que ocorreu a graduação das professoras 49

Quadro 6 – Instrumentos e procedimentos utilizados pelas professoras 50

Quadro 7 – Instrumentos e procedimentos de avaliação propostos por Libâneo 55

Quadro 8 – Instrumentos de avaliação propostos por Hadji 56

Quadro 9 – Objeto e sujeitos da avaliação propostos por Zabala 66

Quadro 10 – Nas falas, as contradições da prática 130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1 METODOLOGIA OU A ESCOLHA DOS FIOS CENTRAIS PARA SE TECER A REDE 23

1.1 O cenário e os parceiros 28

1.2 Os primeiros passos 32

1.3 Instrumentos utilizados 35

CAPÍTULO 2 TECENDO A PRÁTICA AVALIATIVA: INSTRUMENTOS E PERIODICIDADE, CRITÉRIOS E TEOR DA AVALIAÇÃO 39

2.1 Evolução histórica da avaliação – breve relato 41

2.2 Da teoria à prática 54

2.2.1 Dos instrumentos e procedimentos à periodicidade 56

2.2.2 Normas ou critérios? Que opção faz o grupo 59

2.3 O quê avaliar ou qual o teor da avaliação 65

CAPÍTULO 3 BUSCANDO OS FIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA TECER A AÇÃO 71

3.1 Afinal, o que é Avaliação Formativa 79

3.2 No meio dos fios, a auto-avaliação 82

3.3 Como as professoras tecem suas práticas 85

CAPÍTULO 4 TEORIA E PRÁTICA: O TECER DOS FIOS NA ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA 93

4.1 Formação de professores – o tecer histórico .....

4.2 Formação permanente ou manutenção da profissão 109

CAPÍTULO 5 TECENDO A PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA 115

5.1 Canais utilizados para a comunicação entre pais e escola 121

5.2 Aproximação entre a escola e a família 123

5.3 Papel da escola – informar e envolver os pais 125

CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

REFERÊNCIAS 135

APÊNDICES 140

ANEXOS 143

INTRODUÇÃO

Não é nova a idéia de que a avaliação deveria estar mais a serviço do aluno do que ao sistema, como também não é novidade que, embora se esteja discutindo o problema da avaliação nas escolas há muito tempo, esse consenso ainda está longe de ser alcançado. Atualmente, o estudo sobre a prática da avaliação continua a fazer parte dos temas desafiadores.

O resultado desta pesquisa é conseqüência de inquietações de longas datas – inicialmente, vivida como aluna, nas décadas de 50 e 60, na ação de ser avaliada, num período em que a avaliação escolar inserida na Pedagogia Tradicional, acentuava mecanismos que garantiam a seletividade, o controle e a classificação dos alunos aos níveis de comportamento esperados; mais tarde, reproduzindo esse modelo durante o início das minhas atividades docentes, no final da década de 60.

No final da década de 80, como professora da rede pública e privada e no início da década de 90 como coordenadora, interessei-me pelo assunto. Várias inquietações e muitas indagações passaram a fazer parte do meu dia-a-dia. Provas, notas, boletins, recuperações e reprovações – palavras que até então me soavam familiares, passaram a me incomodar.

Busquei na literatura possíveis respostas que confirmassem ou não, a visão predominante na realidade à qual eu pertencia: a avaliação se restringia somente aos resultados obtidos pelos alunos através de provas. As leituras daquele período indicaram caminhos outros - a avaliação apontava para uma perspectiva de que poderia ser um instrumento, cuja meta principal é o auxílio mútuo entre a família e a escola, para o aprender, conforme afirma Perrenoud (1999, p. 11):

> Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.

A cada reunião pedagógica ou a cada conselho de classe vinha novamente uma insatisfação com as questões sobre a avaliação, que suscitavam indagações, como por exemplo: haveria uma forma diferente de avaliar? Haveria outras pessoas que buscavam respostas semelhantes?

A idéia central passou a ser a investigação das ações e relações travadas no interior da sala de aula, quando se estabelece um contrato, consciente ou inconsciente, entre professor/aluno, refletido na tentativa de aproximar cada vez mais a teoria de uma prática avaliativa que melhore o processo ensino/aprendizagem.

A decisão sobre o foco desta pesquisa voltou-se para a questão avaliativa e questões que de certa forma interferem nesse processo, visto que a avaliação, conforme Perrenoud (1999), encontra-se no centro da complexidade das organizações escolares, porque ela representa o ponto de partida, estando no centro de um octógono. Os personagens centrais da investigação são as professoras do Ensino Fundamental (5ª a 8ª), na expectativa de compreender como se dá, neste grupo, esse processo. Compreender a manifestação da prática avaliativa é ao mesmo tempo compreender o que nela se esconde. Assim, ultrapassar a imagem e a aparência do fazer pedagógico, é perceber que há um espaço que se move, há a ação dos profissionais, há a história de cada um, que é a história de muitos outros professores/avaliadores que continuam mantendo em suas práticas, um modelo de avaliação calcado tanto na busca de resultados finais, como no aspecto normativo. Para Hadji (2001, p. 18), “é dita normativa uma avaliação cuja ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros”.

Ao freqüentar um curso de Pós-Graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar na Universidade Estadual Paulista em Presidente Prudente, nos anos de 1999 e 2000, pude iniciar um estudo a respeito da avaliação quando da elaboração da monografia de conclusão de curso. Dentre as percepções que naquele momento se me apresentavam, uma delas foi a de que, para entender o processo da avaliação na escola, seria necessário buscar mais aprofundamento teórico e uma pesquisa de campo, para depois pensar na intervenção no trabalho daquele grupo. O passo seguinte foi o mergulho nas teorias que pudessem indicar o início de uma nova caminhada.

Assumir a Vice-Direção da escola na qual se deu a pesquisa, no segundo semestre de 2000, oportunizou-me um contato mais direto com o grupo de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. É evidente que o que nos chama a atenção é exatamente o campo do saber de que temos mais conhecimento e afinidade, ou "a seleção de um evento específico para pesquisa é feita com base no critério *valor-relevância",* (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 29), que o pesquisador seleciona e dá importância.

Iniciei um processo de observar a ação avaliativa dos professores e fazer algumas interferências, embora não sistematizadas.

Franco (1988, p. 77), afirma que

> [...] toda pesquisa implica o preenchimento de três requisitos: a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração e descrição de um conjunto de passos que permitam obter informações necessárias para respondê-la, e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

A pergunta pertencia ao meu universo há muito tempo. Carecia então ousar dar mais um passo para preencher os outros dois requisitos indicados pelo autor. A hipótese apresentada inicialmente, tendo como pano de fundo a minha experiência profissional, era de que a ação do professor/avaliador é impulsionada

por esquemas já culturalmente interpretados e reproduzidos como se fossem regras pré-estabelecidas. Ao tomar um modelo para si, concretiza-o e deixa de lado pressupostos teóricos atualizados. Pautam sua prática na dimensão técnica para satisfazer as exigências burocráticas, ao esquecer-se que se avalia para melhorar o processo ensino/aprendizagem.

O universo da avaliação escolar é simbólico e instituído pela cultura da mensuração, legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, que legalmente instituídos, funcionam como uma vasta rede e envolve totalmente a escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse contexto, o professor/avaliador tem sido o personagem de um texto já escrito por outros, balizados por uma avaliação normativa, ou seja, aquela que compara os alunos a partir de um padrão fechado e estabelecido e que contribui para manter a ilusão da homogeneidade dos sujeitos de uma mesma classe ou idade.

Para Hadji (2001), a passagem de uma avaliação normativa para a criterial ou formativa, implica necessariamente uma modificação das práticas do professor em compreender que o sujeito/aluno é, não só o ponto de partida, mas também o de chegada. Seu progresso só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo: Como estava? Como está? As ações desenvolvidas entre as duas questões compõem a avaliação formativa.

Para buscar respostas que atendessem ao problema inicial, necessitava de um grupo que se dispusesse a participar da pesquisa. Neste sentido, o foco desta pesquisa está centrado na ação dos professores, na ação avaliativa em uma situação concreta: como os professores do Ensino Fundamental (5ª a 8ª) de uma Escola da rede particular de ensino, localizada em Araçatuba, SP, avaliam seus

alunos? Quais instrumentos e que critérios utilizam? Quais posturas adotam para avaliar periodicamente ou continuadamente seus alunos? Quais atitudes adotam ou não, em relação à avaliação formativa? Quais alicerces sustentam suas práticas? Como se relacionam com as famílias dos alunos?

O foco de interesse centrou-se no professor como avaliador e, na análise crítica dos significados e das representações da prática pedagógica avaliativa; centrou-se também no entendimento da presença ou não de uma avaliação formativa, no relacionamento família/escola, no que se refere à avaliação e em como os profissionais daquela escola mantêm sua atualização pedagógica. A leitura do cotidiano dos sujeitos que avaliam apontou para uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, estudo de caso, porque

> [...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seus comportamentos têm sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES, 1991, p. 54).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, uma vez que o contato entre pesquisador e pesquisado dá-se de uma forma direta e a ênfase no processo é maior que no produto, além de existir a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Esse tipo de pesquisa exige que o foco seja “a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significados, o ‘como’” (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 44).

Essa opção pretende responder a uma proposta crítica, recusando a neutralidade, desmistificando a objetividade e assumindo sua intencionalidade e enfatizando a compreensão de particularidades (ANDRÉ, 2000).

O desvelamento da avaliação no cotidiano da sala de aula mostrará as conexões com a realidade política, econômica e cultural mais ampla em que a

escola está situada. A escolha fundamenta-se, também, no reconhecimento da parceria entre os sujeitos pesquisados e a pesquisadora, pela possibilidade e facilidade de estabelecer uma rede de comunicação entre ambos, bem como entre os processos e as ações desenvolvidas ao longo de 2002 (ano em que se deu a pesquisa).

A investigação, como forma de leitura do cotidiano dos sujeitos, exigiu uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, modalidade “Estudo de Caso”. A justificativa se deu pela proximidade apresentada pela modalidade, sua forma de compreender e explicar o comportamento humano, ou seja, de descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo e, sobretudo porque na pesquisa qualitativa

> [...] opta-se pelo método indutivo dos dados para a teoria, por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 44-45).

Para uma compreensão mais perto possível do real, todos os aspectos foram considerados, tanto os educacionais como os sociais e pessoais, pelo fato de que a

> [...] abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Nessa perspectiva e para esse tipo de pesquisa acredita-se ser impossível a compreensão do comportamento humano dissociado do entendimento do quadro referencial dentro do qual os sujeitos interpretam seus sentimentos e ações, captados no mundo das percepções, das emoções e das interpretações (CHIZZOTTI, 2001).

A partir dessas posições procuro neste trabalho tecer uma rede de

conhecimentos entre a teoria vista nos autores pesquisados e a representação da prática de cada professora, expressa tanto em suas falas como nos gestos e expressões, utilizando como recorte o espaço priorizado da prática avaliativa e suas interfaces.

Pude, assim, viver a tensão entre o medo e a coragem, a rotina e a mudança, entre a teoria estudada e as convicções construídas a partir das vivências relatadas pelo grupo, experiências essas, também vivenciadas em outros espaços-tempos da minha existência, que, agora, ora se confirmam, ora se contradizem. Se, por um lado, este universo contraditório fornecia-me elementos para observar a reprodução de práticas já cristalizadas; por outro lado, apontaram novos significados e sentidos para refletir sobre o papel do professor como avaliador e a ação de formação da avaliação na escola.

Investigar a ação do grupo, levou-me a refletir sobre as razões do meu agir profissional, na busca de considerações entre o movimento que acontece com ambos. Esse movimento é constante na realidade que se configura como campo de forças, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.

A complexidade do ato de avaliar e a fragilidade da formação do professor enquanto avaliador, decorre de uma formação generalista e não privilegia estudos sobre o assunto nos cursos de graduação, gerando distância entre o que o professor aprende nos cursos de formação e sua prática no cotidiano da sala de aula.

Assim, o grupo pesquisado apresenta, ora pontos de tensão, ora pontos de continuidade, marcados pela contradição entre os avanços metodológicos

na área de formação de professores como avaliadores e as interrogações sobre as percepções que se movem, constituindo-se como ponto de partida na ação avaliativa.

Neste sentido, creio que a grande contribuição para o grupo que se sujeitou à entrevista, tenha sido a oportunidade de repensar a prática, enquanto elemento dinâmico que, por sua vez, só se sustenta e concretiza a partir de um saber teórico-metodológico, ou seja, a habilidade do saber-fazer.

Entendo ser necessária uma interferência no agir avaliativo do grupo, para encontrar caminhos que possibilitem a articulação entre os saberes práticos e os teóricos no conjunto de valores a serem construídos racionalmente no espaço escolar. Procurar pontos de convergência entre teoria e prática, seria benéfico não só para o grupo pesquisado, mas também para a própria instituição da qual ele faz parte.

Nesse contexto, os professores desse grupo, permeados de sistemas e mundos vividos, representam outros tantos, o que me convence da relevância da pesquisa, no espaço tão particular – a escola – e nela fazer a leitura crítica do movimento dos sujeitos, percebendo os significados, as representações e as rotinas presentes no ato avaliativo. É evidente que as particularidades do grupo, lhe pertencem. Mas, é evidente também, que a realidade que ora se apresenta pode servir de início do “fio da meada” para tecer outros percursos e desvelar outras realidades.

Para estabelecer o fio condutor da pesquisa, dividi o trabalho em cinco capítulos: no primeiro, *Metodologia – ou a escolha dos fios centrais para se tecer a rede* – destaco os procedimentos metodológicos utilizados, justificando que o investigar o tema, exigiu de mim, na condição de pesquisadora, fazer a leitura do

cotidiano dos sujeitos, revelada em suas falas, permitindo ao leitor a compreensão e as definições da situação das pessoas pesquisadas Goodenough (1971, apud SANTOS; GAMBOA, 2002).

Justifico ainda o porquê da escolha do grupo e do local escolhidos para a pesquisa. Escolha esta baseada não só nas facilidades encontradas pela pesquisadora e na permissão concedida pela Direção da escola. Isso possibilita uma observação constante e próxima ao objeto de interesse (SANTOS; GAMBOA, 2002).

Por último, segundo Santos e Gamboa (2002, p. 40), "a realidade é dependente da mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história nem da vida social" .

No segundo – *Tecendo a prática avaliativa: instrumentos e periodicidade, critérios e teor da avaliação* – descrevo o processo da avaliação enquanto descrição, interpretação e análise, tal como é realizado na Escola.

Para contextualizar a prática avaliativa do grupo pesquisado, apresento de forma sucinta, a trajetória histórica da avaliação no Brasil, a partir dos anos 60, como também as abordagens: tradicional e progressivista, citadas por Mezzaroba e Alvarenga (1999), na tentativa de situar a presença desses enfoques no cotidiano da ação das professoras.

Focalizo ainda a presença de instrumentos, procedimentos, periodicidade, teor e critérios adotados pelo grupo, caracterizando divergências e convergências, tanto individualmente como em sua totalidade.

No terceiro – *Buscando os fios da avaliação formativa para tecer a ação* – procuro identificar se existe ou não a presença de uma avaliação formativa no trabalho das professoras, tendo como suporte teórico, principalmente, Allal (1986), Hadji (2001) e Perrenoud (1999). Situo a presença e o uso da auto-avaliação

por uma parcela das professoras, embora não tenham clareza teórica dessa prática. Pela ausência dessa clareza, tecem o trabalho entre as abordagens empirista, apriorista ou construtivista na visão de Becker (2001).

No quarto – *Teoria e prática: o tecer dos fios na atualização pedagógica* – proponho traçar um panorama da formação das professoras: Como é a formação em serviço; quais entendimentos têm da necessidade de se manterem em atualização pedagógica constante.

Como oscilam entre abordagens diferentes, neste capítulo, procuro traçar um paralelo entre a trajetória histórica da formação e o perfil do grupo pesquisado, cuja evidência é a importância da atualização pedagógica, tanto fora como no ambiente de trabalho, enquanto manutenção da profissão de professor.

No último – *Tecendo a parceria entre a família e a escola* – observo a articulação entre a escola, o grupo de professoras e a família dos alunos, por entender que os resultados das aprendizagens dos alunos ultrapassam os comunicados restritos aos seus insucessos.

A importância da relação contínua e tranqüila entre família e escola é apontada por autores, como Paro (2000), como uma necessidade que se apresenta na atualidade. Nesse contexto, tento apontar como se relacionam as famílias dos alunos e a escola, mediante o relato do grupo de professoras.

Em linhas gerais, o que pretendo nesta pesquisa é relatar o trabalho avaliativo de um grupo de professoras, sem fazer nenhuma interferência. O propósito fundamental é a explanação e a especificação do fenômeno investigado, na tentativa de compreender o significado que o grupo dá para as suas próprias situações.

Esse processo de compreensão, em geral, se dá em dois níveis:

> O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer interferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 43).

Há ainda, a intenção de que esta pesquisa possa dar uma contribuição a mais nos estudos sobre a avaliação, embora seja apenas um viés entre tantas outras possibilidades.

1 METODOLOGIA OU A ESCOLHA DOS FIOS CENTRAIS PARA SE TECER A REDE

Neste capítulo, ao focalizar o objetivo da pesquisa, procuro situar a escola e o grupo de professores que despertaram o interesse pela pesquisa e destacar a metodologia de trabalho adotada.

Pretendo, com esta investigação, compreender os meandros da avaliação, na prática educativa dos professores. Por isso, a pesquisa tem como ponto de partida a prática avaliativa dos professores do Ensino Fundamental II[1] de uma escola da rede particular de ensino, localizada em Araçatuba. Para esta pesquisa, é fundamental mergulhar no cotidiano da escola, em contato permanente com os professores, visando evidenciar como praticam a avaliação escolar, se procuram ou não praticar uma avaliação formativa, como dão o retorno para os pais e se se formam continuadamente.

Pela proximidade com o grupo pesquisado, não me foi possível uma atitude de neutralidade absoluta em relação ao fenômeno investigado. Gil (1999, p. 45) é da opinião que "A objetividade, entretanto, não é facilmente obtida por causa de sua sutileza e implicações complexas". O autor afirma ainda que todo conhecimento do mundo é afetado pelas predisposições dos observadores. Diz ele que os manuais clássicos de pesquisa social propõem um distanciamento ao máximo entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Mas a atividade do pesquisador está marcada por seus traços culturais peculiares e a sua interpretação não pode fugir às suas próprias concepções. Assim, o pesquisador não fica fora da realidade que investiga, como também não pode ficar à margem do objeto da investigação.

[1] Utilizarei neste trabalho a seguinte terminologia: quando me referir ao ensino de 1ª à 4ª série, denominarei Ensino Fundamental I e para o de 5ª à 8ª série, Ensino Fundamental II.

Firestone (1987, apud SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 45, grifo do autor), informa que "O pesquisador qualitativo *imerge-se* no fenômeno de interesse" e considera a validade como o fator mais importante.

Esses autores lembram que o objeto das ciências culturais

> [...] refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores (SANTOS; GAMBOA, 2002, p. 25).

Na questão metodológica, optei pela pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ALVES, 1991; MOYSÉS, 1994; ANDRÉ, 2000). Esse campo de estudo permite enfatizar o conhecimento do particular, visto que

> [...] o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2000, p. 31).

O processo de observação na pesquisa do tipo etnográfico permite ao observador obter informações para o desenvolvimento de seu trabalho, desde que acompanhado de um cuidadoso registro em que o observado é anotado de acordo com os critérios estabelecidos e objetivos propostos. André (2000, p. 41), afirma que "a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária".

O estudo de caso, embora seja uma abordagem recente, é freqüentemente procurado por pesquisadores que realizam pesquisas qualitativas, sobretudo no âmbito educacional.

A opção pelo estudo de caso, deve-se ademais, aos seguintes fatores: por ser um sistema bem delimitado: uma escola; professores do Ensino Fundamental II; processo de avaliação; refere-se ao conhecimento de um dado

particular; interesse em compreender uma determinada unidade. Do tipo etnográfico visto que se quer entender um caso particular, levando em conta seu contexto e sua complexidade, o que para Kenny e Grotelueschen (1980 apud ANDRÉ 2000, p. 51), está de acordo com os seguintes critérios:

> [...] primeiramente, os objetivos desejados ou planejados focalizam resultados humanistas ou diferenças culturais e não resultados comportamentais ou diferenças individuais. Em segundo lugar, dizem eles, quando as informações dadas pelos participantes não forem julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas "forem sujeitas ao escrutínio com base na credibilidade". O terceiro critério por eles enfatizado é a singularidade da situação: a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos.

Em síntese, a opção pelo estudo de caso, significa conhecer o particular, que nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 18) "é o estudo de um caso [...] que tem interesse próprio, singular", descrevendo-o para buscar a totalidade, enfatizando mais a compreensão e a descrição do processo do que os resultados comportamentais.

Considerando a natureza da pesquisa, adotei como instrumento para levantamento de dados, principalmente, a entrevista. Como análise complementar, a observação e a averiguação de documentos. A coleta de dados centrou-se prioritariamente nas entrevistas com os professores cuja investigação foi precedida em diferentes momentos, que estão imbricados um ao outro, no sentido de desvelar e compreender o contexto investigado. Os dados da observação, das entrevistas e da análise de documentos estão sistematizados ao longo do trabalho.

A escolha da técnica da entrevista deu-se, também, pelo fato de ser "um instrumento por excelência e o mais constantemente usado pelos pesquisadores" (RICHARDSON, 1999, p. 99). Para Nogueira (1968, p. 113), deve-se recorrer à entrevista

> [...] sempre que se tem necessidade de dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentárias e que se espera que

> alguém esteja em condições de prover. Assim, se trata de conhecer a atitude, preferência ou opinião de um indivíduo a respeito de determinado assunto, ninguém está mais em condição do que ele para dar tais informações.

A abordagem qualitativa utilizada nesta pesquisa não surgiu como um modelo ideal *a priori.* Os caminhos percorridos nas várias ciências tiveram seus avanços e retrocessos no próprio movimento da ciência. Inicialmente, foi assumida nas áreas da sociologia e na antropologia, com o objetivo de recuperar a dimensão humana e crítica da *práxis*[2]*.*

Tal abordagem tem suas raízes no final do século XIX, com o grande desenvolvimento das ciências sociais e do comportamento humano, quando os pesquisadores passaram a questionar o método empírico-analítico desenvolvido nas ciências naturais e considerado limitado para apreender a complexidade e o significado dos fenômenos humanos e sociais em uma dada situação (ANDRÉ, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e à interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente a concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão. Esta é uma perspectiva que se apresenta no campo da investigação, principalmente, a partir dos anos 80 e 90, a qual é marcada pela diversidade de enfoques qualitativos (métodos, estilos e assuntos) na pesquisa educacional (ANDRÉ, 2000; SANTOS; GAMBOA, 2002).

Outra área que favoreceu a aproximação da etnografia com a educação foi a área da Avaliação de Currículo. Parlett e Hamilton (1977 apud SAUL, 1988), sugerem, como alternativa ao paradigma vigente, a abordagem iluminativa,

---

[2] Práxis "é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos" (KONDER, 1992, p. 115).

fundamentada na abordagem antropológica. Nesta investigação, o avaliador/pesquisador deve familiarizar-se com o cotidiano das situações em estudo, atento à complexidade da realidade e à compreensão das relações entre crenças e práticas e entre padrões organizacionais e respostas dos indivíduos.

Esses pressupostos oferecem à pesquisa educacional uma epistemologia coerente para se examinar os homens em interação, que trazem no seu agir cotidiano a dimensionalidade simbólica e imaginária, constituída pela e na *práxis* social. Mesmo considerando o desafio de reconhecer a categoria da totalidade do objeto em estudo e colocar em risco a clareza conceitual da investigação, vale enfrentá-lo pelo compromisso com a produção de um conhecimento. Não há conhecimento possível fora da *práxis*, assim como "não existe uma fórmula mágica e única para realizar uma pesquisa ideal; talvez não exista nem existirá uma pesquisa perfeita" (RICHARDSON, 1999, p. 15).

Desta forma, a pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, particularmente no estudo de caso etnográfico[3], buscando os pressupostos de uma investigação que esclareça o conhecimento dos sujeitos em ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Essas autoras afirmam ainda que o estudo de caso possui quatro características fundamentais dentre outras:

a) o estudo de caso visa à descoberta: esta característica tem como pressuposto que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas consiste numa construção que se faz e refaz constantemente;

b) enfatiza a interpretação em contexto: para que possa obter uma precisão completa do objeto, é essencial que considere o contexto em que ele se situa;

[3] Etnografia entendida como "descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo". Spradley (1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13-14).

c) busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Tal modalidade procura evidenciar a inter-relação entre os componentes do objeto de estudo;

d) utiliza uma variedade de fontes de informação: os dados devem ser coletados em diferentes momentos, em variadas situações, com diversos tipos de informações.

1.1 O cenário e os parceiros

Como informado anteriormente, esta pesquisa deu-se em uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de Araçatuba, SP. Além dos motivos já identificados, optei por essa escola pelo fácil acesso e comunicação e por ser também o meu local de trabalho.

> A escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 1999, p. 95).

A escola localiza-se em um bairro de classe média, próximo ao centro da cidade, é mantida por uma instituição religiosa, com fins filantrópicos. Fundada em 1949, inicialmente manteve somente alunos do sexo masculino do Ensino Fundamental, antigo Ginásio, no período matutino; e no período noturno uma escola de Ensino Profissionalizante, com os cursos de Técnico em Secretariado e Técnico em Contabilidade. O curso de Técnico em Secretariado encerrou seu funcionamento em 1975 e o de Técnico em Contabilidade em 1984. Em 1983, iniciou o curso de Técnico em Processamento de Dados, passando a denominar-se Técnico em Informática e, em 1997, foi criado o curso de Técnico em Informática Industrial. Em 1993, o colégio ampliou a clientela e os cursos, passando para uma escola mista com alunos desde a primeira série do Ensino Fundamental; em 1994, a Educação Infantil e em 1996, o Ensino Médio.

Os alunos são oriundos do bairro em que se localiza a escola, de

bairros vizinhos ou mais distantes, chegando a 10 Km o percurso que alguns alunos fazem diariamente. Os pais são, na sua maioria, trabalhadores do comércio, bancários ou funcionários públicos que levam e buscam seus filhos tanto no período regular das aulas como nas atividades do período vespertino.

A escola tem seu funcionamento predominantemente no período matutino, exceto a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, que funcionam nos dois períodos. Para os alunos do Ensino Fundamental II, são oferecidos, no período vespertino: recuperação e reforço, xadrez, teatro, esportes e línguas (Espanhol e Inglês).

No ano de 2002, ano da coleta dos dados, foram matriculados 866 alunos, distribuídos nos cursos, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Matrícula dos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional.

Séries	Alunos matriculados	Turno	Total de professores
Educação Infantil	105	Matutino e Vespertino	05
Ensino Fundamental I	143	Matutino e Vespertino	08
Ensino Fundamental II	209	Matutino	18
Ensino Médio	210	Matutino	18
Ed. Profissional	199	Noturno	17
TOTAL	866		67

Fonte: Secretaria da escola

Pelas condições históricas, a escola abriga-se em dois prédios: o primeiro, construído no início da década de 50, abriga hoje a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Tendo sido reformado recentemente, apresenta salas de aula com grandes janelas voltadas para um pórtico em arcos, permitindo visualizar todo o movimento e o acesso às demais dependências, tais como: quadras de esportes, campos de futebol, cantina, restaurante, capela/auditório, biblioteca, laboratórios de ciências e de informática.

O segundo, construído em 1955, possui três andares, com acesso através de duas grandes escadas localizadas na parte central do prédio. No térreo, funcionam os cursos do Ensino Fundamental II no período matutino e Educação Profissional no período noturno, além de salas de Coordenação e sala de Professores; no primeiro andar, estão localizados os Laboratórios de Informática, Secretaria e sala de Professores; no segundo andar, as salas de aula do Ensino Médio, os Laboratórios de Biologia, Física e Química, salas dos Diretores, Coordenação, Departamento Financeiro e uma outra sala de Professores. No terceiro andar, serviço de copa e cozinha e aposentos para hospedagem de professores e visitantes[4].

A comunicação entre os prédios, além dos amplos pórticos, se dá através de uma cobertura estendida até à saída dos alunos. Toda essa arquitetura apresenta o padrão das décadas de 50 e 60, a qual possibilita um controle de movimento e disciplina dos alunos.

Foi neste cenário que procurei os parceiros. Inicialmente, pensei em fazer a pesquisa com todos os professores do Ensino Fundamental e, posteriormente, optei pelo grupo de professores de 5ª a 8ª séries, os quais poderiam garantir uma certa homogeneidade de condições e uma certa tipicidade para o estudo das formas identitárias. Justifico esta afirmação por entender que cada professor, ao concretizar suas particularidades, reproduz as percepções e significados comuns ao grupo. Este aspecto pode favorecer análises comparativas da percepção dos sujeitos em situações específicas nas suas práticas avaliativas.

Richardson (1999, p. 95) alerta para um dos critérios de confiabilidade da pesquisa qualitativa: “particularmente em referência à

[4] Além dos cursos mencionados, no período matutino, funcionam, na escola, as Faculdades de Engenharia de Telecomunicações, Engenharia de Mecatrônica e Engenharia da Computação. No período noturno, Faculdades de Tecnologia em Processamento de Dados e Ciências Contábeis.

representatividade dos entrevistados de uma população mais abrangente", ou seja, segundo o autor, o investigador qualitativo preocupa-se mais com a validade das informações coletadas do que com o número da população atingida.

Assim, identificados os sujeitos da pesquisa, apresento um perfil profissional deles, preservando aqui também suas identidades, porque para conseguir os dados necessários para a pesquisa, "o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50). Segundo as autoras, a manutenção do anonimato contribui para que a relação entrevistador/entrevistado torne-se mais descontraída e espontânea além de proteger o entrevistado.

Num total de 18 professores no Ensino Fundamental II, todos possuem curso superior na área em que atuam, sendo que 11 deles possuem curso de especialização (Pós-Graduação *lato sensu*). O tempo de carreira varia de cinco a trinta anos e 50% atuam também na rede pública de ensino. Quatro professores não foram entrevistados, um de Ensino Religioso e três de Educação Física, em decorrência da especificidade dessas disciplinas, uma vez que o aluno é aprovado somente em função da presença, ou seja, estará automaticamente aprovado se atingir 75% de presença nas aulas dadas.

Um outro fator da não inclusão desses professores na pesquisa foi a dificuldade que encontrei para identificá-los com os demais membros do grupo, visto que o tratamento metodológico dado para essas disciplinas difere das demais, pois são consideradas como atividades. Assim, suas respostas mereceriam categorias à parte e análise diferenciada, pela finalidade e natureza dos conteúdos. Como o objetivo do trabalho é centrado em avaliação de conteúdos, tentando-se vislumbrar a relação dos processos avaliativos e classificação, estas disciplinas, analisadas em

bloco com as demais, poderiam oferecer uma visão que não prevalece entre outros professores. Por esses motivos, decidi por omiti-los da análise, pelo menos nesse momento.

Assim, identifico, no grupo de professores, o aspecto do tempo de serviço indicado por Huberman (2000), que compõe o perfil do “profissional estabilizado”. Entendo que este aspecto pode favorecer as análises, quanto às possibilidades dos professores transacionarem com os argumentos de uma ação comunicativa, favorecedora das mudanças nos sujeitos e nas práticas da avaliação.

Um outro fator a considerar é que o tempo de serviço naquela escola varia de um a 16 anos, conforme quadro 2, possibilitando uma ação comunicativa mais intensa, para melhor percepção das relações culturais que interagem na ação pedagógico-avaliativa.

Quadro 2 – Tempo de atuação das professoras na escola e tempo de serviço no magistério

Tempo de trabalho (anos)	Na escola	No magistério
1 a 5	2	3
6 a 10	7	1
11 a 15	4	3
16 a 20	1	3
Mais de 20	-x-	4

Fonte: Departamento Pessoal da escola.

1.2 Os primeiros passos

Uma das qualidades atribuídas ao estudo de caso “é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional” (ANDRÉ, 2000, p. 54). Nessa perspectiva, através da tomada de um foco e de uma instância particular além de observar o seu movimento natural, pode-se obter valiosas informações de natureza

prática para as medidas de natureza política.

Baseando-me em Lüdke e André (1986), a investigação passou por três etapas: *exploração, decisão e descoberta.*

Na *primeira fase*, estão arroladas a seleção e definição do problema, bem como o local da pesquisa foi definido, tendo em vista que as hipóteses não se encontravam formuladas com clareza, e havia apenas o levantamento de algumas questões consideradas importantes.

> Essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados... a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

A *segunda fase,* a da decisão, vinculou-se à busca sistematizada e seleção dos dados considerados importantes para o prosseguimento da pesquisa, os quais pudessem levar à compreensão e à interpretação do fenômeno estudado, pelo fato de que procura

> [...] descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivo e documentos Wilson (1977, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

O fenômeno educacional é entendido, cada vez mais, dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica, que, por sua natureza, sofre toda uma série de determinações. “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). A afirmação das autoras contrapõe-se ao reprodutivismo, que na visão de Freire (1991), Apple (1985) e outros, não contribuem para a produção do conhecimento, porque pouco acrescenta ao que o aluno já sabia. Esses teóricos mostram que é

possível, aos professores, uma passagem de agentes reprodutores de cultura para transformadores sociais e que há um lugar para a ação humana – na escola e na sala de aula – para que ambas deixem de ser esse campo reprodutivista e passem para um trabalho crítico, num esforço contínuo de ação e reflexão, de teorização sobre a prática.

Nesse contexto, a pesquisa necessita responder, entre outras, às seguintes questões: Como os professores daquela escola conduzem suas práticas avaliativas? Que instrumentos e que critérios utilizam? Quais posturas adotam para avaliar periodicamente ou continuadamente seus alunos? Quais atitudes adotam ou não, em relação à avaliação formativa? Quais alicerces sustentam suas prática? Como se relacionam com as famílias dos alunos?

Essas questões foram desdobradas, para facilidade de estudo e análise, em quatro grandes temas: critérios, periodicidade, instrumentos e teor da avaliação; avaliação formativa; atualização pedagógica; relação entre a família e a escola. Para responder a essas questões, optou-se pela entrevista do tipo semi-estruturada, que será descrita mais adiante.

Na *terceira fase,* a da *descoberta,* busquei “encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16). Aqui, procurei o alicerce nas teorias, que foram sendo fechadas durante o desenrolar da pesquisa. O ponto de partida não se deu em um único autor ou teoria, mas sim, num esquema geral de conceitos que permitissem testar as hipóteses com a realidade observada. Isso me permitiu a interpretação e a compreensão dos dados coletados.

Inicialmente, foi feita a escolha por um referencial teórico básico, para que a pesquisa não caísse num empirismo vazio, porém, essa escolha não significou

algo pronto. Ao contrário, serviu de apoio inicial para o direcionamento e formulação da questão central da pesquisa. Deixar que a teoria fosse construída ao longo do processo, em constante interação com a realidade pesquisada, foi a opção que me pareceu mais viável. Essa perspectiva admitiu uma atitude bastante flexível quanto ao método utilizado, na escolha dos participantes e na coleta dos dados. A preocupação constante foi a de estabelecer uma articulação entre teoria e método para não perder o processo da pesquisa, uma vez que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada (ALVES, 1991).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, privilegiou-se o ambiente natural como fonte dos dados. Como a esse tipo de pesquisa interessa mais o processo que o produto, a preocupação esteve em verificar como o problema da avaliação se manifesta nas interações cotidianas, sendo fundamental a visão das professoras. Tal fato, levou-me à escolha da entrevista como fonte principal, embora não tenha desprezado a observação e a análise de alguns documentos que compõem o trabalho avaliativo no cotidiano da escola.

1.3 Instrumentos utilizados

A delimitação do espaço da pesquisa, já referido anteriormente, foi a realidade da prática avaliativa. A escolha se deu de acordo com os seguintes critérios:

a) a sua localização;

b) facilidade de acesso;

c) concordância da Direção da escola;

d) aceitação por parte dos professores em expor suas práticas avaliativas.

As entrevistas da pesquisa são de caráter individual, com 14 professoras[5], na tentativa de conseguir que a entrevistada manifeste a sua compreensão sobre a prática avaliativa. A finalidade da entrevista é coletar informações que sirvam de instrumento para analisar a questão do ensino, no tocante à prática avaliativa, conforme afirma Manzini (1990/1991, p. 149), “De uma forma geral, as entrevistas têm em comum uma pessoa que solicita informação à outra com o intuito de obter dados sobre um tema determinado”.

Inicialmente, fiz um estudo piloto com duas professoras a fim de estabelecer a clareza da linguagem, corrigir e adaptar as perguntas que se estenderiam a todo o grupo. Essas entrevistas foram do tipo não-diretiva, como uma conversa informal, em que os entrevistados puderam também formular perguntas e manifestar incertezas.

A falha apresentada no primeiro roteiro foi quanto à divisão em temas ou assuntos, porque as perguntas estavam sem uma seqüência apropriada. No segundo roteiro[6], tomei o cuidado em dividir os assuntos e adequar a linguagem. As entrevistas, tomadas no ambiente de trabalho dos entrevistados, foram gravadas em fita cassete e transcritas posteriormente, uma vez que o uso de gravador é mais adequado “quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo assim, de forma mais livre” (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Quanto à classificação, a entrevista foi do tipo semi-estruturada, por permitir complementos ou adicionar outras questões que pudessem surgir durante a conversa.

O segundo roteiro, mais elaborado e dividido por temas, permitiu um

---

[5] Utilizarei a denominação “professoras” para os entrevistados.
[6] Os roteiros encontram-se anexados no final deste trabalho.

trabalho sistematizado, embora fosse conservada a oportunidade do entrevistado manifestar-se, ou também, permitir à entrevistadora, condições de introduzir novas questões ou solicitar esclarecimentos.

Definidos esses critérios e realizadas as entrevistas, iniciei a fase de transcrição para posterior análise e tratamento dos dados. A transcrição foi efetuada mantendo-me o mais fiel possível à gravação para que até mesmo os detalhes fossem considerados importantes no fornecimento de informações. Essas informações podem se apresentar implícitas à fala do entrevistado, o que me permitiu detectar aspectos não percebidos durante as gravações.

Foi durante a transcrição que teve início meu primeiro contato sistematizado com as informações e a concretização da leitura e análise das informações, facilitando a busca de respostas concretas. As entrevistas gravadas proporcionaram-me a oportunidade de, sempre que necessário, voltar à gravação para observar, por exemplo, tonalidade de voz, utilização de palavras ou pausas.

A etapa seguinte foi sentida com a dúvida: como analisar e apresentar os dados? Manzini (1990/1991, p. 155), afirma que “após a coleta de dados, o pesquisador depara-se com uma grande quantidade de falas registradas e a questão que paira nesse momento é: o que fazer com todas essas informações?”. Indicado por Manzini (1990/1991), recorri a Queiroz (1982), que enfoca a “arte de dividir”, observando a princípio o objetivo da pesquisa e, depois, separei a fala dos professores em partes para extrair e apreender as informações nelas contidas, a fim de transformá-las em dados. Isso se deu após várias leituras, para poder “identificar quais partes do discurso se relacionam entre si e como elas poderiam ser agrupadas para responder à pergunta do pesquisador” (MANZINI, 1990/1991, p. 155).

Quanto à tabulação dos dados, utilizei-me da tabulação simples ou

marginal que consiste, segundo Gil (1999, p. 17), “na simples contagem das freqüências das categorias de cada conjunto”, por atender ao objetivo da pesquisa e por ser de fácil construção e compreensão. O registro foi elaborado com lápis e papel todas as vezes que apareceram determinados valores que mereceram a contagem de freqüência. A distribuição das freqüências foi através de traços, que comporão um quadrado, com um quinto traço em transversal, sempre que a contagem chegava a cinco unidades (GIL, 1999).

A forma de tratar os dados originou a divisão do trabalho em quatro temas, que comporão os demais capítulos deste trabalho.

2 TECENDO A PRÁTICA AVALIATIVA: INSTRUMENTOS E PERIODICIDADE, CRITÉRIOS E TEOR DA AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresento uma descrição da realidade da avaliação tal como é realizada na escola. Os dados estão agrupados por subtemas que emergiram na pesquisa, tanto na observação como na entrevista e, para uma melhor compreensão, dividi os resultados em: instrumentos e periodicidade, critérios e teor da avaliação.

O que pretendo é construir uma reflexão acerca da avaliação do ensino e aprendizagem e sua articulação com a realidade da prática pedagógica desenvolvida na escola e o compromisso das professoras com essa prática. Um outro ponto é a análise do sentido e significado da avaliação na dimensão do ensino, tomando como referência que o processo de ensino e avaliação têm uma relação indissociável à organização do trabalho pedagógico,

> Mesmo que não tenhamos deixado claro em nossas intenções, nossos propósitos em sala de aula, ao elaborar uma prova, ao propor um seminário, ao preparar um roteiro de observação, somos obrigados a nos revelar (SOUSA, 1997, p. 170).

Nessa perspectiva, enfatizo que a avaliação se configura numa atividade complexa, ao ver que ela perpassa por toda a atividade humana, no que se refere à questão de fazer juízo de valor sobre as manifestações do ser humano (RAPHAEL, 1998; ZABALA, 1998). O ato de avaliar, dar valor a alguma coisa, está imerso no contexto mais amplo da relação de vida do sujeito.

Para avaliar com maior rigor e justiça é fundamental que cada professor tenha claro um projeto educativo. No entanto, para compreender a prática avaliativa no cotidiano escolar, faz-se necessário lançar um olhar crítico sobre todos os elementos que compõem essa prática na sua relação com a estrutura e

funcionamento do sistema educacional (COLL, 1996).

Para que a avaliação seja significativa, é preciso que o professor admita que ela é um modo de exercer a vida, pois todos os que estão envolvidos no processo educacional avaliam tudo o que está acontecendo. É necessário admitir ainda que "a prática educativa exige que aprenda a conjugar o verbo avaliar" (ALVES, 1991, p. 133).

A função nuclear da avaliação é ajudar o aluno aprender e ao professor, ensinar (PERRENOUD, 1999). A avaliação não é algo estanque, de fatos justapostos e fragmentados; pelo contrário, é um processo articulado, de todas as nuances do processo ensino/aprendizagem, conforme o relato de uma professora:

> Às vezes, quando o trabalho é em grupo, eu atribuo uma nota, por exemplo, 7 (sete). Se o grupo tem 5 elementos, eu dou 35 (trinta e cinco) pontos para eles dividirem entre si. Nem sempre eles dividem esses pontos em partes iguais, mas eu acato a decisão deles, por entender que foram justos. É uma forma de motivar a participação, a cooperação e a liderança. Durante as atividades eu tenho um secretário que senta perto de mim e eu vou pedindo para ele ir anotando numa ficha tudo o que acontece na sala de aula. Creio que é uma forma de fazer com que os alunos participem de suas avaliações (Professora J)[7].

A professora deixa claro que pretende adotar uma postura de gerir seu trabalho de uma forma democrática, o que para Gadotti (1997, p. 4), a *gestão democrática* deve iniciar-se na própria sala de aula e é

> [...] impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos etc.

Ao solicitar à professora que informasse como se dá a escolha do secretário, obtive a seguinte resposta: "Fazemos um rodízio. Em cada aula, é escolhido um aluno, de forma que ao longo do ano, todos os alunos e alunas possam participar".

---

[7] As professoras foram indicadas pelas letras do alfabeto (de A a O).

Para cumprir eficazmente o seu papel, “ela ocorre em todos os momentos em que se faça necessária” (RAPHAEL, 1998, p. 31).

De acordo com Romiszowski (1981 apud COLL, 1996, p. 69, grifo do autor),

> [...] as intenções educativas podem referir-se – seja qual for o grau de concretização do seu enunciado – aos *resultados* de aprendizagem que se espera obter, aos *conteúdos* sobre os quais a aprendizagem versa ou às próprias *atividades* da aprendizagem.

Tomarei como ponto de partida para responder às questões referentes aos instrumentos de avaliação, que os resultados esperados de aprendizagem passam, necessariamente, pela questão da avaliação. Se considerarmos que a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, os instrumentos são os recursos utilizados para essa coleta, assim como a opção que cada um faz em relação àquilo que considera essencial para ser avaliado e a escolha entre uma avaliação baseada em normas ou em critérios.

Antes de iniciar essas reflexões, vejo necessidade de abrir parênteses para relatar, embora de forma sucinta, a trajetória sobre o estudo da avaliação no Brasil, sem a intenção de que o assunto se esgote.

2.1 Evolução histórica da avaliação – breve relato

Contextualizando o cenário em que foi montada a evolução dos estudos da avaliação no Brasil, apresento um breve relato histórico.

A influência do pensamento norte-americano sobre o desenvolvimento da teoria da avaliação no Brasil é demonstrada através da trajetória histórica desses estudos no pensamento pedagógico brasileiro.

Nas duas primeiras décadas do século passado, Thorndike (1901

apud SAUL, 1988) e outros, realizam estudos que visavam principalmente à mensuração de mudanças do comportamento humano. Nas décadas de 30 e 40, daquele século, nos Estados Unidos, intensificaram-se as pesquisas que além de medirem mudanças de comportamento, incluíram procedimentos mais abrangentes, dentre eles: testes, escalas de atitudes, inventários e registros (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999; DEPRESBITERIS, 1989; SAUL, 1988).

Vianna (1989) destaca a importância dos estudos de Cronbach (1963), ao discutir quatro aspectos de extrema relevância para a avaliação:

a) a avaliação associada ao processo de tomada de decisão;

b) os papéis da avaliação no processo educacional;

c) o desempenho do estudante na avaliação de cursos;

d) as técnicas de medidas.

Segundo Vianna (1989), Cronbach (1963), através de suas idéias, influenciou outros dois estudiosos, Stake (1977) e Scriven (1978), que se apresentaram como fundamentais para o aprofundamento sobre o estudo da avaliação.

Para Vianna (1989), Stake (1977) é considerado como um dos principais colaboradores nos estudos sobre avaliação, procurou responder problemas específicos colocados pelas instituições (direção, equipe técnica, corpo docente) e o avaliador. Ampliou as discussões sobre as diferenças epistemológicas entre pesquisa e avaliação quantitativa e qualitativa e definiu as características do estudo de caso como forma de pesquisa, dando uma grande contribuição à avaliação educacional.

As contribuições de Scriven (1978 apud MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 33), foram: definir o objetivo da avaliação, “determinar o valor

ou o mérito do que está sendo avaliado e diferenciar os papéis da avaliação formativa e somativa. Essas diferenciações influenciaram em definitivo a prática e o futuro da avaliação".

Popham (1969 apud VIANNA, 1989), é outro autor que merece destaque. Publicou uma obra em cinco volumes sobre o planejamento de ensino e a avaliação, cuja idéia centrava-se na necessidade de definir objetivos comportamentais e construção de testes.

As propostas desse autor contribuíram para a exacerbação da tecnologia da avaliação, através da operacionalização dos objetivos educacionais[8]. Bloom e outros (1973) deram seqüência à concepção positivista sob o ponto de vista de que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos e que a tarefa da instrução é encontrar meios para que todos aprendam (DEPRESBITERIS, 1989; SAUL, 1988).

No início da década de 70, Stufflebean e Guba (1974 apud DEPRESBITERIS, 1989), criam um modelo de facilitação em avaliação educacional, dando ênfase ao processo de julgamento e tomada de decisões.

> A obtenção de informações é função técnica do avaliador, enquanto que o delineamento e a provisão de decisões são feitos pelo avaliador e por quem toma as decisões (por exemplo, o administrador escolar) (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 35).

Inspirados, principalmente, nas obras de Bloom (1972) *Taxionomia dos objetivos educacionais* e Bloom e outros (1973) *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar,* os estudiosos brasileiros demonstram um grande interesse pelo estudo da avaliação na década de 70 – auge do tecnicismo. Antes mesmo de serem publicadas no Brasil, aquelas obras circularam pelas mãos dos brasileiros que iam estudar nos Estados Unidos, influenciando os meios acadêmicos

[8] A proposta de Popham (1969), deu origem à lista dos verbos "permitidos" e "proibidos" no estabelecimento de objetivos (SAUL, 1988).

da época até nossos dias (SAUL, 1988).

As idéias de Bloom (1972) e Bloom e outros (1973) enquadravam-se na corrente quantitativa da avaliação que predominou na literatura brasileira até o início dos anos 80. Tal corrente valoriza o uso de instrumentos e tecnologias diversas para a mensuração do rendimento do aluno com o propósito de alcançar objetivos comportamentais, bem como traduzir a quantificação do conhecimento adquirido que ainda predomina no pensamento educacional brasileiro, expresso nas práticas avaliativas desde a Educação Básica até o Ensino Superior (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999; SAUL, 1988).

Essas obras têm um caráter eminentemente técnico e propõem-se a reunir as melhores técnicas de avaliação, considerar a necessidade de construir itens de testes apropriados e testá-los de forma altamente valorizada. É importante também para a geração de um sistema de ensino e avaliação mais coerentes entre si. Ao destacar a relevância do domínio das taxionomias, os professores despertaram-se para o perigo da incoerência entre o que se ensina (por exemplo: memorização de fatos ou conceitos) e o que se avalia (por exemplo: a exigência de níveis mais elevados como a análise ou síntese) (DEPRESBITERIS, 1989; VIANNA, 1989).

A trilha seguida pela avaliação no Brasil apresentou uma continuidade quase linear com as publicações norte-americanas até, praticamente, o início da década de 70.

> O pensamento positivista fundamenta esses autores, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e ainda figuram em grande parte da bibliografia consultada por professores e administradores do país (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 35).

No final dos anos 70, surgem as primeiras análises críticas da visão meramente técnica, burocrática e reprodutivista da avaliação, perdurando por toda a

década de 80.

Essas influências extrapolaram o âmbito acadêmico e subsidiam toda uma Legislação, tanto no Estado de São Paulo como em todo o Brasil, regendo as práticas da avaliação nas escolas, em toda Educação Básica e Ensino Superior, traduzidas em leis, decretos e pareceres.

> O primeiro documento de avaliação de currículo divulgado oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura foi o texto de João Batista Araújo e Oliveira e Marisa Rocha e Oliveira, sob o título *A função da avaliação na tomada de decisões educacionais,* preparado em julho de 1973 para o V Encontro de Secretários de Educação e representantes dos Conselhos de Educação (SAUL, 1988, p. 35, grifo da autora).

Nos anos de 1980 e 1981, publica-se a revista *Educação e Avaliação,* restrita a apenas dois números, cujos artigos[9], discutiam e analisavam a questão da avaliação educacional, assunto até então, ausente na literatura nacional. O enfoque principal dessas análises era o aspecto político, como via de intervenção social (SAUL, 1988).

Ainda na década de 80, merecem destaque:

a) o *XIV Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional,* realizado no Rio de Janeiro/RJ em 1982. O Fórum de Debates foi coordenado por Luckesi, cujos textos foram denominados de *Equívocos teóricos na prática educacional,* em que se "discute como a avaliação da aprendizagem se manifestava como um lugar de práticas autoritárias na relação pedagógica, traduzindo um modelo de sociedade" (LUCKESI, 1999, p. 10);

b) o *II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste,* realizado em Belo Horizonte/MG, em 1983, dedicou-se à análise das questões da abordagem qualitativa e quantitativa na avaliação educacional;

c) em 1984, realizam-se quatro eventos cujos temas estão relacionados à questão

[9] Os autores desses artigos foram: Joel Martins, Mere Abramowicz, Maria Amélia Goldberg, Sigmar Malvesi e Rames Moreira Gama, entre outros (SAUL, 1988, p. 40).

da avaliação. Em Vitória/ES, o *Seminário de Avaliação da Educação: necessidades e tendências,* promovido pelo Programa de Pós-Graduação da UFES, cuja temática focalizou aspectos filosóficos, políticos e metodológicos da avaliação educacional; o *Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional* (Cenafor) promoveu a *Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: possibilidades e limites,* cujos temas visualizaram a "abordagem qualitativa da avaliação educacional, a função política da avaliação educacional e a possibilidade de intervenção na realidade através da avaliação educacional" (Saul, 1988, p. 41); o *XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional,* em Porto Alegre/RS. Nesse seminário, Luckesi (1999) apresenta um dos textos que mais influenciaram o debate sobre avaliação: *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*[10] e por fim, a *III Conferência Brasileira de Educação,* Niterói/RJ, coordenada pelo professor Libâneo;

d) em 1988, realiza-se em Brasília/DF, a *V conferência Brasileira de Educação,* cujo tema central foi a avaliação da aprendizagem e a democratização do ensino.

No final da década de 80 e início da década de 90, surgem visões mais progressistas, dentre as quais, a abordagem da avaliação emancipatória de Saul (1988), cuja característica principal é a avaliação de cursos e programas educacionais; avaliação mediadora de Hoffmann (1998); Lüdke; Mediano (1994), realizam uma pesquisa no Ensino de Primeiro Grau, dando uma atenção sociológica para a avaliação; Luckesi (1999), reproduziu em forma de livro os vários textos produzidos ao logo de quatorze anos de trabalho e Clarilza Prado de Sousa (1997), organizou a obra *Avaliação do rendimento escolar,* dentre outros.

Vianna (1989), faz uma extensa análise da avaliação e publica livros

[10] Esse texto foi publicado inicialmente na revista Tecnologia Educacional, número 61, Rio de Janeiro/RJ, posteriormente transformado em livro. Essa publicação marca a presença de Luckesi no cenário educacional, como um estudioso da avaliação.

e artigos nos Cadernos de Pesquisas, da Fundação Carlos Chagas. As obras desse autor contribuíram para o estudo da avaliação educacional e,

> A partir dessa análise, o autor concluiu que já há uma consciência, entre os educadores, da importância da avaliação educacional e que sua prática, apesar de, na maioria das vezes, seguir modelos criados em outros contextos e adaptados à nossa realidade, está começando a criar uma *cultura da avaliação* na sociedade brasileira (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 38, grifo das autoras).

Esses autores contribuíram para que desencadeasse no Brasil um processo de sensibilização e preocupação com a avaliação, como também, a desvinculação com as obras norte-americanas, embora elas continuem sendo valiosas para aprofundamento de estudos, uma vez que sustentaram e sustentam nossas pesquisas na área.

Nessa perspectiva histórica, de acordo com Mezzaroba e Alvarenga (1999), a avaliação apresenta dois modelos: o tradicional e o progressivista:

a) modelo tradicional – enfatiza as quantificações dos resultados e a classificação do aluno;

b) modelo progressivista – focaliza o processo e a avaliação diagnóstica do aluno.

O primeiro modelo, sob a influência de Bloom (1972) e Bloom e outros (1973), perdurou por muito tempo nos meios acadêmicos, como podemos observar nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Técnicas e instrumentos de avaliação propostos por Mediano

Técnicas	Instrumentos
Observação	Anedotário Lista de checagem Escala de classificação
Inquirição	Questionário: Inventário Escala de atitudes Roteiro de entrevista Sociograma
Testes	Testes construídos pelo professor Testes padronizados

Fonte: Mediano (1976)

Quadro 4 – Instrumento de avaliação proposto por Vianna

A) Testes	**O que informam**	**Possibilitam ao professor**	**Possibilitam ao aluno**	**Permitem**
Testes de critério	Até que ponto os objetivos foram alcançados	Orientações seguras de unidades subseqüentes	Ser informado do sucesso ou insucesso; ter consciência do seu programa	Programas de recuperação para superar as dificuldades de aprendizagem
Testes de predição	Desempenho do aluno	Coletar informações que possam levar a tomadas de decisões	Ser aprovado ou não	Encaminhamento do aluno aos serviços de orientação. Ex: orientação vocacional
Testes combinados	Itens objetivos e questões de respostas abertas, informam a capacidade no que se refere à capacidade de crescimento do aluno	Discriminar os melhores alunos	Se não for bem sucedido, ser submetido à recuperação até que consiga atingir o todo	Aos “bem sucedidos”, aumentar a dificuldade dos testes
B) Provas dissertativas	**Tipos**	**Natureza da resposta**	**Perguntas**	**Exigências**
	Respostas livres	Mais simples – recordação de um nome, data, lugar, um acontecimento;	Que? Quando? Onde? O quê?	Quanto aos objetivos:interpretar princípios, realizar inferências, etc.
		Mais elaborada – definir, identificar, relacionar, etc.;	Definir, identificar, relacionar, etc.	Boa formulação dos itens. Adequação dos itens à disponibilidade do tempo. Igualdade de condições a todos.
		Mais complexa – exige respostas de extensão variável	Explicar, descrever, interpretar, comparar, contrastar, etc.	Estabelecer critérios.

Fonte: Vianna (1989)

Ao analisar esses dois quadros, podemos verificar que os instrumentos de avaliação distinguem-se apenas nas terminologias e no modo de classificá-los. Enfatizo que esses quadros apresentam, de forma majoritária, um modelo de avaliação que privilegia as habilidades cognitivas.

É nesse panorama educacional brasileiro que 86% das professoras pesquisadas obtiveram suas graduações, conforme quadro 5, período marcado por uma concepção de avaliação centrada mais nos aspectos técnicos, relativos à elaboração e consecução dos objetivos educacionais, cuja predominância na literatura pedagógica apresentou

> [...] um tratamento estritamente técnico e desprovido dos aspectos sociais e

> políticos envolvidos na formulação de objetivos educacionais. A ênfase, nesta época, recaiu sobre os objetivos comportamentais, definidos pelo professor para verificar, ao final de determinada aula ou unidade de ensino, as mudanças ocorridas no comportamento do aluno (MEZZAROBA; ALVARENGA, 1999, p. 58).

Quadro 5 – Ano em que ocorreu a graduação das professoras

Ano de Graduação	Número de professoras	Letras correspondentes
1971	1	N
1972	3	A, D, I
1973	1	H
1978	1	E
1982	1	F
1983	1	C
1984	1	M
1986	2	B, J
1989	1	O
1990	1	G
1991	1	L
TOTAL	14	

Fonte: Departamento de Recursos Humanos da escola.

A década de 70 e início da década de 80 foi um período marcado por uma pedagogia centrada no professor, cuja tendência era valorizar as relações hierárquicas que, em nome da transmissão do conhecimento, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro.

Nas propostas de Mediano (1976) e Viana (1989), representadas pelos quadros 3 e 4, no entender de Mezzaroba e Alvarenga (1999), impera o modelo tradicional. Nesse período,

> No cotidiano escolar, a única decisão que se tem tomado sobre o aluno tem sido a de classificá-lo num determinado nível de aprendizagem, a partir de menções, sejam elas em notações numéricas ou em notações verbais[11] (LUCKESI, 1999, p. 76).

Na abordagem tradicional a avaliação visa, predominantemente, à

[11] As *notas* são símbolos numéricos e os *conceitos* (péssimo, ruim, regular, etc.) são símbolos verbais (LUCKESI, 1999, p. 78, grifo do autor).

exatidão do conteúdo transmitido em sala de aula. Conseqüentemente, existe a preferência por provas e testes, porque esses instrumentos podem medir a quantidade e a exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir, conforme afirma Raphael (2002, p. 159)

> A preocupação com a objetividade, que, durante séculos, foi predominante nos estudos pedagógicos e avaliatórios, teve como um de seus sustentáculos a credibilidade, tão frágil na área das ciências humanas, do ponto de vista metodológico. Daí a busca da perfeição nos instrumentos de medida, nos quais se concentrava a força fundamental da objetividade e da credibilidade da avaliação escolar.

A preocupação citada pela autora predomina no grupo pesquisado, conforme se pode observar na quadro 6, quando 100% afirmam que utilizam nas suas avaliações, as provas objetivas (tipo teste ou dissertativas). A indicação do uso de outros instrumentos e procedimentos também é considerável.

Quadro 6 – Instrumentos e procedimentos utilizados pelas professoras

Total de professores	**Instrumentos e procedimentos utilizados**
1	Cadernos, entrevistas, relatórios, debates, auto-avaliação
2	Redações, diálogo oral, participação na aula
3	Exercícios
4	Prática em laboratório[12]
7	Tarefas
8	Pesquisas
11	Trabalhos
14	Provas objetivas (tipo teste e dissertativas)

Fonte: dados pesquisados nas entrevistas.

O predomínio das provas tipo teste e dissertativas, foi seguido pela avaliação através de: trabalhos (78%); pesquisas (57%); tarefas (50%); prática em laboratório (28%); exercícios (21%); redações, diálogos orais e participação nas aulas (14%) e cadernos, entrevistas, relatórios, debates e auto-avaliação (7%).

Essa diversidade pode ser encontrada em alguns relatos das professoras, conforme segue:

[12] A prática em laboratório refere-se aos Laboratórios de Ciências e de Informática.

> São utilizados vários tipos de instrumentos. A prova escrita, os trabalhos individuais ou em grupos, as pesquisas, trabalhos com jornais e revistas, folhetos de propaganda, etc. Utilizo esses instrumentos de tal maneira que eu tenha condições de abranger todos os alunos, considerando que cada um assimila de forma diferente (Professora M).

> Nós temos os trabalhos que são a retomada dos conteúdos, que são feitos quinzenalmente; temos a prova escrita; temos o caderno de estudos que o aluno apresenta toda semana para que ele possa tirar suas dúvidas (Professora C).

Ao solicitar à professora que esclarecesse melhor sobre o caderno de estudos, obtive a seguinte informação:

> Esse caderno me auxilia no acompanhamento do aproveitamento do aluno, pois nele estão anotadas as dúvidas que surgiram na aula, nos trabalhos e nas tarefas de casa. Vou passando pelas carteiras e vendo o que o aluno anotou no caderno. Quando há anotações, converso com o aluno e tiro suas dúvidas (Professora C).

A diversificação do uso de instrumentos estende-se à maneira de aprender e de dar respostas dos diferentes alunos “uns, com mais facilidade, outros com mais dificuldade; uns mais autonomamente, outros com necessidade de mais ajuda ou de uma ajuda qualitativamente diferente” (ZABALA, 1998, p. 97).

Para Depresbiteris (2002, p. 44), os instrumentos de avaliação são importantes “mas não solucionam os problemas enfrentados no processo avaliatório”. A autora propõe ainda que é imprescindível refletir sobre a avaliação nos seguintes aspectos: primeiro, com a intenção de compreender que é a interação constante com os conteúdos, relação do que sabe com novas idéias, comparação dos conceitos com o cotidiano e a lógica dos argumentos; o segundo, com o propósito de compreender que raciocínios os alunos utilizam para a resolução dos seus problemas.

O uso de vários instrumentos e procedimentos, numa periodicidade constante, fornece maior número de amostras e funcionam como incentivo para que o aluno estude de forma sistemática. O valor da avaliação está no fato de o aluno conhecer seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as

dificuldades e continuar progredindo na construção do conhecimento (LUCKESI, 1999).

As provas escritas são predominantes nos sistemas de avaliação, uma vez que as escolas não encontraram uma forma para substituí-las e "Talvez seja difícil trabalhar sem a avaliação formal, dentro da organização do trabalho de sala de aula usado pelo professor" (RAPHAEL, 1998, p. 81). A autora salienta que modificar a forma de avaliar adotada pela maioria dos professores implica também na reformulação do processo didático-pedagógico e tal processo não é freqüente nos planejamentos das escolas.

Transpor a ação pedagógica da prática tradicional para a progressivista implica a idéia de deslocar a avaliação do ensino para a avaliação da aprendizagem "que inclui a análise do pensamento sintético, das aplicações e das aquisições dos processos de aprendizagem, e a verificação do alcance da metacognição[13]" (DEPRESBITERIS, 2002, p. 37).

Ao longo das observações, despontou, com muita clareza que, as professoras envolvidas apresentam uma inconstância em suas falas, ora elas tendem para a primeira abordagem, ora para a segunda, embora a forma encontrada com mais freqüência tenha sido a segunda.

A esse respeito, quero acrescentar ainda que as tendências, independem do tempo de serviço e graduação, como por exemplo, as professoras "A", "D", e "I", graduadas em 1972 dividem-se quanto às tendências. As duas primeiras têm suas falas equilibradas entre as duas abordagens, ao passo que a segunda revela uma opção pela abordagem tradicional.

Um outro fator observado é que podemos dividir as professoras em

[13] Metacognição: é o "conhecimento que as pessoas têm de seus próprios processos de pensamento, assim como suas habilidades para controlar esses processos mediante sua organização, realização e modificação" (DEPRESBITERIS, 2002, p. 37).

três grupos distintos:

a) as que atuam somente na escola, (B, L e M);

b) as que atuam na escola e na rede pública, (C, E, F, G, H, J e O);

c) as que já se aposentaram na rede pública , (A, D, I e N).

O primeiro grupo matiza suas falas na oscilação entre as duas tendências, sendo que "B" e "M" pendem mais para a tradicional e "L" apresenta um equilíbrio nas falas que foram utilizadas ao longo do trabalho; o segundo apresenta uma incidência maior nas falas progressivistas (a professora "C" não revelou em suas falas uma tendência tradicional); o terceiro também oscila entre as duas tendências. Vale destacar que a professora "N" utilizou-se de palavras monossilábicas para expressar-se e, em conseqüência, suas falas foram pouco utilizadas. Foi visível a preocupação que a professora demonstrou em responder ao solicitado, embora tenha concordado em participar da entrevista.

As técnicas e instrumentos propostos por Mediano (1976) e Vianna (1989) apresentam fatores que se entrelaçam com as concepções consideradas progressivistas, tais como: observação, roteiro de entrevistas, respostas livres, fatores esses que foram encontrados nas informações dadas pelas professoras, como por exemplo:

> [...] através de observação, da participação e do interesse do aluno (Professora A).
>
> [...] observação do comportamento do aluno em sala de aula (Professora B).
>
> Vou passando pelas carteiras e vendo o que o aluno anotou no caderno (Professora C).
>
> [...] sempre que eu percebo que existe alguma dificuldade... (Professora E).
>
> [...] testes, relatórios de entrevistas (Professora O).
>
> [...] discussão do cotidiano (Professora I).
>
> [...] tem o instrumento oral e o escrito (Professora M).

> Os instrumentos orais, capacidade de raciocínio, competência lingüística, habilidade oral (Professora H).
>
> A participação do aluno, o interesse na aula, as perguntas que trazem de casa ou daquilo que ele conhece, daquilo que ele faz uso (Professora J).
>
> Provas, tarefas, exercícios em sala de aula, produção de textos (Professora D).
>
> Trabalhos, provas, tarefas (Professora F).
>
> Prova escrita, trabalhos, diálogos (Professora G).
>
> Provas objetivas, de múltipla escolha e dissertativas em que se avalia a linguagem do aluno (Professora L).

Os instrumentos orais de avaliação estão voltados para os objetivos que implicam comunicação oral, capacidade de intervenção oral, habilidade de expressão oral, domínio de mecanismos de leitura. As provas escritas dissertativas, de questões práticas, são de caráter mais formal. Procedimentos como verificação de tarefas, cadernos, exercícios, etc, são de caráter menos formal, embora de grande valor na compreensão e na apreensão da real aprendizagem do aluno (LIBÂNEO, 1994).

2.2 Da teoria à prática

No final da década de 80 e início da década de 90, firma-se nos meios educacionais, uma abordagem que nega o autoritarismo tanto do professor como do aluno, caracterizado pelos modelos centrados ora em um, ora em outro. “Trata-se de um modelo pedagógico que, ao contrário do que muitos pensam, resgata a importância dos pólos da relação pedagógica escolar, fazendo-os crescer a níveis inéditos” (BECKER, 1999, p. 11).

A avaliação não se restringe apenas às provas e testes, ampliando o leque com posições que sugere “a compreensão, a originalidade, a capacidade de

resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e idéias, etc". (LIBÂNEO, 1994, p. 200), possibilitando avaliar, além dos conhecimentos, procedimentos, habilidades e atitudes, fugindo ao padrão da técnica excessiva adotada nas concepções de Bloom (1972) e Bloom e outros (1973) e seguidores. Essa abordagem se refere ao modelo progressivista apresentado por Mezzaroba e Alvarenga (1999). O aproveitamento do aluno deve apoiar-se em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação de situações variadas, assim como não deve haver pressão por parte do professor no que se refere ao aproveitamento do aluno, uma vez que os seres humanos não apresentam um desempenho padronizado (MIZUKAMI, 1986).

Quadro 7 – Instrumentos e procedimentos de avaliação propostos por Libâneo

Instrumentos e procedimentos	Dados	Quando são utilizados	Finalidade
Revisão de conteúdos Tarefas, Testes rápidos, Breve dissertação Discussão dirigida Conversação didática	Qualitativos e quantitativos	Início de uma unidade didática	Sondagem das condições prévias dos alunos (verificação)
Exercícios, Estudo dirigido, Trabalho em grupo, Observação de comportamento Conversas informais Recordação da matéria	Qualitativos e quantitativos	Durante o desenvolvimento de uma unidade	Acompanhar o rendimento dos alunos (qualificação)
Provas dissertativas Provas de questões objetivas Argüições orais	Qualitativos e quantitativos	Final de uma unidade didática	Verificar o aproveitamento do aluno (apreciação qualitativa)

Fonte: Libâneo (1994)

Embora a categorização apresentada por Libâneo (1994) seja considerada como progressivista, questões referentes às provas, quer dissertativas quer do tipo teste ou orais, aparecem como ponto final de uma unidade didática, de um bimestre ou de um ano letivo, deixando claro que são vistas como não seqüenciais.

Na coluna (quando são utilizados), o autor propõe o uso das avaliações: diagnóstica, formativa e somativa. Diagnóstica, quando busca identificar

os conhecimentos já adquiridos, necessários para o acompanhamento do programa que vai se iniciar; somativa, quando aplicada ao final do processo ou de etapas, voltada para a tomada de decisões; formativa, quando aplicada durante o processo, cuja finalidade é buscar identificar problemas de aprendizagem para que sejam feitos os ajustes e as correções necessárias.

Hadji (2001) apresenta instrumentos diversificados, sem se referir a provas ou testes, o que leva a perceber que a colocação desse autor aproxima-se mais do modelo progressivista.

Quadro 8 – Instrumentos de avaliação propostos por Hadji

Instrumentos	Dados	Utilização
Trabalhos individuais	Qualitativos e quantitativos	Preparados de acordo com as dificuldades dos alunos; material de aprofundamento
Jogos de questões	Qualitativos e quantitativos	Para favorecer a reestruturação dos planos de aprendizagem do aluno
Trabalhos em grupos	Qualitativos e quantitativos	Para favorecer a interação entre os alunos e suscitar progresso ou consolidar os planos de cada um deles

Fonte: Hadji (2001)

A semelhança entre Libâneo (1994) e Hadji (2001) é a inserção de instrumentos e procedimentos diversificados, ampliando o leque das possibilidades, das quais, o professor pode dispor ao avaliar o aluno.

2.2.1 Dos instrumentos e procedimentos à periodicidade

A qualificação dos resultados do processo ensino/aprendizagem visa diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a continuarem aprendendo. Uma das funções da avaliação é determinar quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. Para isto necessitamos de "instrumentos e procedimentos de verificação adequados" (LIBÂNEO, 1994, p. 204). A pesquisa confirma esta premissa: todas as professoras entrevistadas afirmam que utilizam instrumentos de avaliação. A definição do que queremos

avaliar está intimamente ligada à seleção do instrumento adequado para a coleta de dados referentes aos objetivos propostos.

Cabe apontar que quanto ao discurso sobre a periodicidade, 8 professoras (57%) informam que avaliam continuamente e periodicamente ao longo do bimestre e 6 (43%), praticam uma avaliação contínua, conforme relatos:

> Diariamente, através da observação, da participação e do interesse do aluno; no final de cada unidade trabalhada, mensalmente e no final de cada bimestre, para compor a nota (Professor A).
>
> Avalio a cada trabalho efetuado. Como por exemplo, se passo um filme para os alunos, eu avalio ou através de um relatório ou um debate. No meio do bimestre e no final dele, dou uma prova escrita (Professora O).
>
> Todos os dias eu procuro avaliar os alunos e no final do bimestre faço duas avaliações escritas (Professora D).
>
> Diariamente, semanalmente e bimestralmente (Professora F).
>
> Avalio todo o processo. Avalio pelo desenvolvimento, pelo crescimento, pela participação nos trabalhos dados. No meio e no final do bimestre (Professora M).
>
> A cada duas unidades eu faço uma avaliação escrita e no final do bimestre, somo todas as notas que o aluno tem, das tarefas, trabalhos, pesquisas e somo às outras duas (Professora C).
>
> A cada duas unidades eu faço uma avaliação escrita, que pode ser um trabalho, uma pesquisa; mais ou menos no meio e no final do bimestre, uma prova escrita, que somando com as notas das tarefas, trabalhos, pesquisas etc, componho a nota bimestral (Professora G).
>
> Faço geralmente, de três a quatro provas escritas, dividindo os dias do bimestre para não sobrecarregar muito os alunos. Agora, avalio semanalmente as tarefas e os trabalhos. Faço dessa forma, para não acumular e correr o risco de esquecer de corrigir alguma coisa, pois gosto de dar o retorno imediato para o aluno (Professora I).

Essas professoras enquadram-se no grupo de profissionais que entendem que o processo avaliativo para ser mais justo e significativo

> [...] deve ocorrer em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem, por meio de diferentes técnicas e instrumentos, para, dessa forma, possibilitar aos seus atores a retomada dos objetivos não atingidos até aquele momento. Trata-se de uma atividade intrínseca e indissociável de qualquer ação que vise provocar mudanças, devendo, assim, ser vista como um instrumento de aprendizagem a serviço da ação educativa (PINTO, 2002, p. 92).

As demais mesclam o trabalho entre a periodicidade e o avaliar

contínuo, deixando evidente que há uma periodicidade mais ou menos constante para as avaliações:

> Avalio bimestralmente (Professora N).
>
> Não há uma regularidade, pois depende dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Sistematicamente avalio no meio e no final do bimestre (Professora L).
>
> Mensalmente e bimestralmente (Professora H).
>
> Divido o bimestre em três partes e procuro dividir o conteúdo também dessa maneira (Professora B).
>
> Faço geralmente, de duas a três avaliações, procurando dividir o bimestre e os conteúdos para não sobrecarregar muito o aluno (Professora E).
>
> Bimestralmente (Professora J).

Esse grupo entende a avaliação como algo que ocorre no final de uma etapa, que, necessariamente, não se restringe somente ao final de um mês ou bimestre, como fica caracterizado nas falas. Elas não perceberam ainda que a avaliação não pode ser vista como um momento do processo de ensino/aprendizagem e sim como um *continuum* que deve permear todo o processo da aprendizagem do aluno; assim não se fundamentariam em dados periódicos, isolados.

É importante que os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados permitam, tanto ao professor quanto ao aluno, identificar a consecução ou não dos objetivos e sirvam de ajuda para o conhecimento do progresso de ambos, no caminho do aprender e ensinar. É através do acesso às suas provas, trabalhos e exercícios corrigidos que o aluno toma conhecimento dos seus avanços e necessidades. Os resultados das avaliações devem ser comunicados aos alunos de forma que as recebam como diagnóstico do seu progresso escolar. Ao analisar o desempenho dos alunos, o professor pode buscar uma melhoria de suas práticas.

Quanto a esse ponto, as professoras foram unânimes em afirmar

que devolvem tanto as provas como outros instrumentos de avaliação, no máximo em três ou quatro dias de prazo no caso de não ter encontros com os alunos antes desse período.

As professoras que acompanham o processo avaliativo de forma contínua entendem que a função da avaliação é nortear e servir à aprendizagem e à melhoria do desempenho do aluno, tomando como base que os critérios claramente explicitados aos alunos representam a qualidade desejada no processo e no produto de aprendizagem. Esses critérios garantem uma relação tranqüila entre professor e aluno, facilitam a comunicação entre o aluno e a escola e permite ao professor identificar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, necessários para o acompanhamento do processo ensino/aprendizagem e, ainda, verificar como o aluno acompanha seu próprio desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a avaliação assume uma função diagnóstica. No entender de Luckesi (1999, p. 43) “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

A avaliação diagnóstica ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo necessita de um acompanhamento constante e, tal acompanhamento pode ser alcançado através da avaliação.

2.2.2 Normas ou critérios? Que opção faz o grupo

Antes mesmo de estabelecer critérios de avaliação entre professores e alunos, lembro que é no planejar suas atividades de ensino que o professor estabelece o que deve ser aprendido efetivamente pelo aluno. E ao planejar sua

avaliação, o professor deve se lembrar que “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir *dos mínimos possíveis,* mas a partir *dos mínimos necessários*” (LUCKESI, 1999, p. 44, grifo do autor).

Parece fundamental que direcionar os caminhos da prática avaliativa requer um posicionamento pedagógico claro e explícito, assim como a especificação de forma clara do que será avaliado, quando, com que instrumentos e quais critérios.

Luckesi (1999) enfatiza a importância do critério, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, sob pena de nada estar avaliando, quer dizer, enganando-se e enganando seus alunos. Porém, diz ele, não existe um padrão ideal e nem pode ser fixo. Esse padrão modifica-se conforme as necessidades dos alunos e professores.

A intenção aqui é a de estabelecer se as professoras pesquisadas têm o hábito de estabelecer quais os *critérios* de que farão uso nas suas avaliações ou se praticam uma avaliação baseada em *normas*.

Discutir os critérios tanto das avaliações como das atividades ajuda ao aluno “ver de forma clara os processos e os produtos que se espera que adquiram ou produzam” (ZABALA, 1998, p. 96), é consenso entre todas as professoras.

Quando questionadas quanto aos critérios utilizados nas avaliações, obtive informações, como por exemplo:

> Primeiro critério, não fazer a prova a lápis, seria anulada, pois a prova é um documento. Segundo, não deve haver rasuras e nem uso de corretivos. Isso ajuda o aluno a ter um trabalho limpo, pois ele pode utilizar o verso da folha para rascunho. Terceiro, coloco os conteúdos que estão sendo avaliados. Deixo claro para os alunos esses procedimentos de prova; o tempo mais ou menos que a prova tem; quantas questões e o que cada questão está pedindo. Coloco também, os objetivos e leio com eles esses critérios antes de iniciarmos a prova. Coloco algum texto explicativo quando a questão é muito complexa (Professora F).
>
> Eu coloco na lousa quais critérios serão utilizados para aquele

> trabalho, especificamente. Por exemplo, quando vamos fazer uma pesquisa, informo como deve ser feita, qual a bibliografia, a data da entrega, quais aulas vamos utilizar para esse fim. Nas provas, eu coloco alguns critérios: não pode conter rasuras, pode ou não usar o dicionário, quanto vale cada questão respondida corretamente (Professora G).
>
> Os critérios utilizados são descritos nas provas ou combinado em cada trabalho. Avalio o que o aluno escreve, avalio a participação dele através dos relatórios, nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula. Sempre informo o que vai ser exigido, para que eu possa cobrar depois (Professora M).
>
> Esses critérios, por exemplo: um peso maior que eu dou numa avaliação para desfiar o aluno para que ele não use a calculadora. Às vezes, em uma questão, eu utilizo como critério, que o aluno escreva o que entendeu daquela questão, ou que ele continue a dizer o que sabe sobre aquele conteúdo, o que ele aprendeu, o que foi fácil ou o que foi difícil. Nesse caso, eu considero certo tudo o que ele responder. Um outro critério é que uma prova pode ser feita com consulta e outra não. Quando é um trabalho que será feito em casa ou na classe, eu coloco os critérios na lousa e peço para que eles anotem no caderno. Nas provas, eu informo por escrito (Professora C).
>
> A gente distribui os valores nas questões, informando o que foi combinado em sala de aula. Por exemplo: vamos valorizar mais neste trabalho ou prova, a interpretação de texto. Então, ela vai ter um valor maior. Em uma prova de dez questões a interpretação de texto vai valer em torno de 60% a 70% e as demais questões, o restante. Quando é uma situação que se refere à gramática, então o peso dessas questões é maior. É assim que eu estabeleço os critérios (Professora I).

As professoras demonstram que seus critérios estão centrados nos aspectos formais. Nesse contexto, não evidenciam se há preocupação com a aprendizagem dos alunos.

> Se a nota obtida pelo aluno em uma avaliação está pautada em critérios que foram claramente explicitados a ele, ela servirá de elemento para melhorar os aspectos críticos e aprofundar as aprendizagens nas quais teve sucesso (PINTO, 2002, p. 86).

Comumente a avaliação feita pelos professores está fundamentada na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas dos alunos, a partir de um padrão predefinido, relacionando a diferença entre o erro e a semelhança ao acerto.

Nesse contexto, a autora afirma que a avaliação deve ser entendida como

> [...] uma etapa integrante do processo de ensino e aprendizagem; portanto, nesse processo, o aluno mal-sucedido não é aquele que *não aprendeu,* mas sim aquele que *ainda não aprendeu* (PINTO, 2002, p. 87, grifo da autora).

Soeiro (1982 apud DEPRESBITERIS, 1997, p. 70), alerta para alguns cuidados que os professores devem ter ao estabelecer critérios de avaliação:

a) os critérios devem ser razoavelmente estáveis, pelo menos durante uma unidade de ensino, a fim de que ao aluno seja garantido um mínimo de condições que favoreça sua segurança emocional;

b) os critérios de avaliação devem ser atualizados de acordo com as descobertas científicas e outros valores culturais contemporâneos;

c) os critérios de avaliação devem corresponder ao estágio evolutivo do estudante.

Quando os critérios não são estabelecidos previamente, o resultado da avaliação corre o risco da subjetividade, já que o humor da personalidade pode ter modificações de acordo com o momento em que o professor estiver passando (LUCKESI, 1999; DEPRESBITERIS, 1997).

O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto da avaliação, mas sim na

> Coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto (LUCKESI, 1999, p. 93).

Ao estabelecer os critérios, o professor tem como objetivo verificar os conhecimentos e as aptidões dos alunos para melhorar o seu aproveitamento. Fixar critérios não significa selecionar os alunos; pelo contrário, indica caminhos. Não é nada agradável ser avaliado sem saber quais são os critérios que norteiam tal avaliação. Estabelecer critérios permite à avaliação a função que Cook (1966 apud DEPRESBITERIS, 1989) denomina de “energizante”.

Enfim, estabelecer critérios ajuda a definir o quê e o como avaliar.

O outro fator que propus analisar nesta etapa foi a existência de indicativos sobre a prática de uma avaliação baseada em normas ou em critérios.

A prática avaliativa baseada em normas tem suas raízes nos hábitos e costumes acumulados na tradição escolar cuja função é a de classificar e de selecionar os alunos, ou seja, os mais preparados continuarão a escolarização até aos estudos universitários. Nessa concepção, a prioridade é qualificar e sancionar aqueles que podem triunfar numa carreira universitária. A segunda (avaliação baseada em critérios), implica uma visão de que o problema não está somente ao acesso à universidade, mas também quanto ao desenvolvimento máximo das capacidades e potencialidades do aluno, entre elas, aquelas necessárias para que se tornem bons profissionais. Nessa visão, o objetivo do ensino "não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos" (ZABALA, 1998, p. 197).

Segundo Ausubel (1980, p. 324, grifo do autor)

> As práticas de aprendizagem de domínio empregam avaliação *baseada em critérios,* enquanto que o ensino tradicional normalmente emprega a avaliação *baseada em normas.* Na avaliação baseada em normas, os alunos lutam por uma "posição numa curva", enquanto que na avaliação baseada em critérios os alunos estão essencialmente em competição com eles mesmos.

Depresbiteris (1997, p. 68, grifo da autora) afirma que a avaliação utiliza dois tipos de critérios: o absoluto e o relativo. "A avaliação baseada em padrões absolutos é chamada avaliação referente ao *critério,* e a baseada em padrões relativos é chamada avaliação baseada em *normas".* O professor pode escolher uma base de comparação relativa ou absoluta e pode realizar tanto uma *avaliação por critérios* como uma *avaliação por normas.*

No primeiro caso, a avaliação verifica o desempenho do aluno com

relação a objetivos. Esse tipo serve mais diretamente ao processo de ensino e aprendizagem; no segundo, é apropriada ao sistema de seleção e classificação dos alunos. Não há superioridade de uma em relação à outra. Elas estão de acordo com o projeto avaliativo de cada escola e de cada professor (DEPRESBITERIS, 1997).

Optar por uma avaliação baseada em normas serve para reforçar as desigualdades já existentes, como também, optar pela avaliação baseada em critérios, pode, segundo Depresbiteris (1997, p. 70):

a) oferecer julgamentos, um pouco mais objetivos, mais justos para os alunos;

b) esclarecer o que é desejado, tanto para o aluno como para o professor;

c) homogeneizar procedimentos de avaliação;

d) permitir a análise dos desempenhos desenvolvidos;

e) oferecer uma orientação mais precisa em caso de problemas e sucessos.

A avaliação da aprendizagem baseada em *critérios* tem sempre por base um referencial ideal, um alvo a ser atingido, como parte do contrato estabelecido entre professor a alunos. A avaliação por *normas* tem como princípio os parâmetros da classificação, ou seja, os alunos com base na média do grupo.

Houve em apenas uma fala indícios que caracterizassem a utilização da avaliação baseada em normas,

> O aluno que conseguiu um bom resultado está preparado para a etapa seguinte. O aluno que não conseguiu, precisa ser preparado para poder chegar ao nível do colega, então a atividade de revisão tem que ser feita (Professora A).

Para Esteban (2000), é o diálogo entre o professor e o aluno que pode substituir a interpretação da avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto por uma orientação sustentada pelo diálogo. Esse diálogo pressupõe a inclusão tanto do aluno que acerta como aquele que pode acertar mais adiante e aceita a multiplicidade e as diferenças individuais.

A autora afirma ainda que o diálogo e a investigação constantes por parte do professor são ações que contribuirão para formular “respostas possíveis” para os problemas que se apresentarem. Essas ações podem ser aperfeiçoadas sempre e “olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas” (ESTEBAN, 2000, p. 27) contribuem para o aperfeiçoamento de uma avaliação baseada em critérios.

2.3 O quê avaliar ou qual o teor da avaliação

Os hábitos e costumes acumulados na tradição escolar, geralmente, norteiam um ensino e uma avaliação seletivos e propedêuticos. Essa concepção auxilia a seleção dos alunos em dois grupos: os que estão fadados a não terminar seus estudos e os que chegarão à universidade.

Os professores que trabalham com a visão citada entendem que o sujeito da avaliação é o aluno e o objeto, as aprendizagens com vistas ao futuro, privilegiando o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Esses professores esquecem que ensino e aprendizagem estão estreitamente ligados e fazem parte de um mesmo processo, cuja intenção é levar a outros dois, que são avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ensina. Portanto, temos dois sujeitos da avaliação e, “podemos entender que a função social[14] do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os ‘mais aptos’ para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade” (ZABALA, 1998, p. 197).

O autor constata que se a finalidade principal do ensino é a formação

[14] Função social, entendida como tarefa da democratização dos conhecimentos, garantindo o acesso à cultura e ao trabalho, para todos.

integral, o objetivo do trabalho pedagógico volta-se para o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e não somente para as capacidades cognitivas.

Os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados, além dos associados às necessidades do caminho para a universidade, são aqueles que promovam a capacidade motora, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Dessa forma, afirmo que a avaliação, além de quantitativa deve ser qualitativa, posto que se refere à valoração e indicadores personalizados que nem sempre podem se traduzir em notas ou conceitos.

A síntese dessas idéias pode ser demonstrada no seguinte quadro:

Quadro 9 – Objeto e sujeitos da avaliação propostos por Zabala

Função social da escola e aprendizagens	Objeto da avaliação	Sujeitos da avaliação	Referencial	Visão de avaliação	Indicadores
Seletiva e propedêutica	Foco nos resultados	Alunos	Conteúdos restritos à disciplina	Seletiva. Sancionadora	Quantitativos
Formação integral	Foco no processo	Alunos e professores (processos individuais e grupais)	Conteúdo das disciplinas. Conteúdos do cotidiano.Capacidades. Intenção pedagógica do professor	Integradora e de ajuda	Quantitativos/qualitativos. Descritivo e interpretativo

Fonte: Zabala (1998)

Saviani (2000, p. 41) citando Bochniak (1992), afirma que o caminho do conhecimento

> É perguntar dentro da cotidianidade e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem 'seu' mundo, e o fazem por 'si' mesmos.

Este enfoque questiona a organização dos conhecimentos em disciplinas como um meio cômodo de facilitar a compreensão. Considera inadequada a seqüenciação dos conhecimentos na ordem pré-estabelecida, pois entende que a construção da ciência não é como a de um monumento, "estágio por estágio, cumulativa e continuamente sobre fundamentos definitivamente sólidos e garantidos" Japiassu (1992 apud FAZENDA, 1992, p. 53). O conhecimento, portanto,

> [...] não é produto da subjetividade, mas da realidade; não é neutro, mas histórica e socialmente determinado. A atividade do sujeito cognoscente não é arbitrária, nem pode ser totalmente livre, porque parte da realidade que lhe impõe condicionantes (biológicos, culturais, de classe) (SAVIANI, 2000, p. 46-47).

A construção do currículo na sala de aula é um processo permanente de descoberta, cuja construção é feita em parceria entre professor e aluno, quando se têm os princípios da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1992; SAUL, 1988). Enquanto reprodutora, a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento "da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade" (SAVIANI, 2000, p. 39) e o currículo apresenta-se como uma seleção da cultura, que filtra o conhecimento para torná-lo acessível aos grupos que a compõem.

O ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência e a vivência do aluno, tanto nas que são adquiridas em sala de aula, como nas que acontecem fora da escola. Utilizar a cultura do aluno e seu interesse são a base do conhecimento (SAVIANI, 2000).

Nesse contexto, quando questionei as professoras sobre qual ou quais os componentes de suas avaliações, todas informaram que são os conteúdos trabalhados em sala de aula, conforme evidenciam algumas falas.

> É o conteúdo trabalhado durante aquele período (Professora A).
>
> Os conteúdos estudados no bimestre, embora sejam repetidos nos bimestres posteriores e outros sejam estudados permanentemente (Professora E).
>
> Praticamente os conceitos básicos da matéria, trabalhados naquele bimestre (Professora N).
>
> O teor da avaliação é exclusivamente o que foi dado em sala de aula (Professora J).
>
> Avalio o conteúdo trabalhado no período estipulado para a prova (Professora M).
>
> Exclusivamente o que foi trabalhado em sala de aula, nada que eles não tenham visto e que eu tenha repetido várias vezes. Ou seja, tudo que está no currículo. É assim que eu avalio (Professora H).

Reformulei a questão, perguntando se utilizavam, em suas avaliações, conhecimentos além dos adquiridos através dos conteúdos formais de suas disciplinas. Quatro (29%) professoras manifestaram que, em suas avaliações, extrapolam o conteúdo formal trabalhado em sala de aula, as professoras “B”, “C”, “L” e “O”.

> Praticamente os conteúdos trabalhados em sala de aula, tudo o que foi visto, os exemplos usados, as situações relacionadas com o cotidiano do meu aluno, todo o conteúdo programado e o que surgiu fora dele, quer na sala de aula, quer uma novidade que o aluno trouxe para a escola. Nos conteúdos com maior significatividade, o aluno tem a vivência de como aquilo é realizado não só através de exercícios vistos no livro, mas ele também vai ter contato com situações vividas fora do colégio. Quando não é possível nos dirigir ao local do fato, trabalhamos com jornais, revistas etc, onde eles vão buscar as notícias ou fatos ligados diretamente ao que foi aprendido (Professora B).

Solicitei à professora[15] que exemplificasse um conteúdo que foi trabalhado e que foi vivenciado pelos alunos e outro conteúdo no qual não foi possível a vivência. Eis o que ela respondeu:

> Um exemplo vivenciado: quando trabalho com porcentagem, peço para os alunos pesquisarem preços de objetos que eles querem adquirir ou que seus pais estão querendo comprar. Geralmente, eles querem videogames, roupas, tênis, etc. e os pais, pode ser por exemplo, uma televisão ou uma geladeira nova. Eles vão às lojas que possuem essas mercadorias e fazem um levantamento de preços. Trazem as pesquisas e vamos calcular, por exemplo: quantos por cento elas têm de desconto se forem pagas à vista; quanto é a diferença, em porcentagem, de uma mercadoria em uma loja em relação à outra e daí por diante. Essas pesquisas, geralmente são ilustradas com figuras, pois as lojas distribuem folhetos.
> Um exemplo não vivenciado! Hum! O atentado terrorista de 11 de Setembro do ano passado nos Estados Unidos. Os alunos só queriam falar sobre aquele assunto no dia seguinte. Então, fomos buscar os dados que pudessem ser trabalhados, como por exemplo, o número de mortos, de desaparecidos (Professora B).

Outros relatos:

> A avaliação é composta de tudo o que foi visto em sala de aula. Desde a postura do aluno ao entrar na sala, a seriedade com que ele encara o estudo, ao responder as questões sem rasuras, ao estar atento até para estar fazendo perguntas que por acaso ele não tenha entendido. Avaliamos através de uma conversa muito franca. Tudo isso é anotado em fichas[16]. Quanto às avaliações que se referem aos

[15] A professora “B”, trabalha com Matemática.
[16] As fichas elaboradas pela professora “C”, serão anexadas no final deste trabalho.

> conteúdos trabalhados em sala, as provas, depois de feita a avaliação e que as entrego para os alunos, faço a correção com eles, vendo o que realmente não foi entendido; se ele não interpretou da maneira que eu pensei, de que outra maneira ele interpretou para ver se eu também posso considerar aquela outra resposta que ele interpretou, diferente da minha. Eu posso fazer uma questão de modo que o aluno não compreenda. Então, tenho que revê-la (Professora C).
>
> Além do conteúdo visto em sala, eu procuro avaliar também, a participação dos alunos nas atividades de sala ou fora dela, como por exemplo, por ocasião de jogos, apresentações para os pais, etc. Avalio também a leitura, a sociabilidade, se são responsáveis quanto ao material para as aulas. Marco tudo isso no diário de classe e, quando percebo que um aluno está exagerando no não cumprimento dessas tarefas, procuro conversar com ele, particularmente (Professora L).
>
> Eu procuro avaliar tudo o que foi visto em classe, tudo o que falamos, todos os trabalhos que desenvolvemos. Muitas vezes eu coloco questões que se referem a um trabalho feito fora da sala, para ver como o aluno compreendeu aquele momento (Professora O).

Assim demonstraram que estão ancoradas na visão de um ensino que contempla principalmente: a expressão, a experiência, a vivência do aluno, cujo capital cultural e interesse são utilizados como base do conhecimento. Dão indicações de que, no caso das professoras que extrapolam o conteúdo visto em sala de aula, partem da experiência de vida e do senso comum e, ao trabalharem por meio de um questionamento ligado ao cotidiano do aluno, romperam com o currículo padrão defendido pelas demais professoras. Muitas professoras esquecem que “é natural e espontâneo considerar, na avaliação, outros recursos tais como trabalhos diários, observações e registros, enfim, todas as atividades que permitem inferir desempenhos” (DEPRESBITERIS, 1997, p. 54).

Embora as falas das primeiras indiquem a visão de um currículo não estanque, não dão a entender que rompem com as barreiras entre as disciplinas, o que para Fazenda (1992, p. 53) seria a abordagem interdisciplinar que “respeita a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor”.

A autora não descarta o ensino por disciplina. Explica que não pretende “propor a superação de um ensino organizado por disciplina, mas a criação

de condições de ensinar-se em função das relações dinâmicas entre as disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade" (FAZENDA, 1992, p. 53).

Saviani (2000, p. 97), ao defender um currículo que supere a visão do conteúdo como fim em si mesmo que, conseqüentemente, refute um ensino restrito aos fatos específicos de cada disciplina, afirma que

> As posições em relação à matéria de ensino variam segundo a importância que lhe é atribuída pelas diferentes concepções de educação escolar e seu papel no desenvolvimento da sociedade. Assim, na definição do que deve integrar o conteúdo do ensino e de como este deve ser organizado, tende a predominar, ora o valor intrínseco da própria matéria de ensino, ora a relevância do conhecimento e do seu domínio para cada indivíduo, ora a sua relevância para a solução dos problemas da sociedade.

De acordo com Martins (1992, p. 118), o currículo "é um instrumento de trabalho onde estão incluídas todas as atividades em que a escola se concentra para adaptar os indivíduos às condições de vida que ele deve viver". Saul (1988), ao defender uma avaliação emancipadora, defende, também, uma educação que seja comprometida com um currículo que permita a produção do conhecimento ligado aos valores legítimos da sociedade brasileira.

As premissas apresentadas por esses autores permitem inferir que há uma interdependência entre os conteúdos e que a avaliação pode extrapolar o que é trazido pelos livros didáticos. Cabe ao grupo de professoras ampliar essa discussão, para não se restringirem àqueles conteúdos previstos nos planos de ensino. Ainda que quatro delas extrapolem o conteúdo trabalhado em classe ou fora dela, não deixaram transparecer se desenvolvem ou não um trabalho interdisciplinar.

3 BUSCANDO OS FIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA TECER A AÇÃO

O objetivo deste capítulo centra-se na ação avaliativa dos professores, particularmente ao procurar identificar a presença ou não de uma avaliação formativa nos seus trabalhos.

Perrenoud (1999) afirma que na avaliação tradicional o aluno exerce certos ofícios: desmontar as armadilhas montadas pelo professor; decodificar suas expectativas; negociar ajudas de uma correção mais favorável ou a anulação de uma prova mal-sucedida.

Esse sistema, geralmente, é o mais utilizado pelos professores, seja pelo fato de conhecerem de perto o seu uso, seja porque oferece uma direção mais precisa, um fio condutor para estruturar o tempo escolar (tempo de ensinar, tempo de avaliar); além disso, mede o ano em partes; permite ver o progresso ou o fracasso do aluno através de tarefas cumpridas ou não; é utilizado como elemento disciplinador e os pais, geralmente, ficam satisfeitos com o retorno que recebem. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como a expressão de fazer prova, atribuir notas, aprovar ou reprovar. Essa associação é decorrente da visão da educação como uma transmissão e memorização de informações prontas, em que o aluno é visto como um receptor e o professor, como o detentor do saber.

A inovação que obriga as professoras a afastarem-se dessa direção causa inquietação, “cria uma instabilidade em relação à prática corrente e introduz uma tensão difícil de ser vivenciada” (PERRENOUD, 1999, p. 157).

O autor afirma ainda que

> A administração escolar tem vantagens nesse funcionamento: por não saber exatamente o que e como os professores ensinam, ela tem ao menos a impressão de que a avaliação é feita conforme padrões normais que garantem, ao mesmo tempo a eqüidade e a regularidade que importam aos burocratas escolares às vezes mais do que a eficiência didática (PERRENOUD, 1999, p. 157).

Para ir ao encontro de uma avaliação formativa, o autor enumera três urgências: a primeira, refere-se ao programa de ensino, que não pode ser excessivamente sobrecarregado “senão nos resignamos com o êxito de uma importante fração de alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 153). Um programa extenso não consegue atingir todos os alunos, uma vez que cada um tem um ritmo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação formativa ajuda a diminuir as desigualdades, já que cria meios para auxiliar os alunos mais lentos.

O autor ainda afirma que é indispensável, para lutar contra o fracasso escolar “deter-se no essencial, no cerne dos programas, renunciando a todos os tipos de noções e de saberes que não são indispensáveis ao menos não para todos os alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 154).

Há uma segunda urgência: os programas de ensino devem ser redigidos, tendo em vista objetivos bem explícitos, um trabalho pessoal tanto na elaboração dos objetivos como na apropriação dos currículos. Por fim, a urgência de colocar a avaliação a serviço de uma regulação individualizada das aprendizagens.

> Quando muitos alunos de determinada idade cometem os mesmos erros e não se pode facilmente remediar isso, porque ultrapassam seu estágio de desenvolvimento intelectual, quando certos tipos de saberes marginalizam, sistematicamente, uma maioria de alunos porque se encontram demasiadamente afastados de sua experiência e de suas aquisições anteriores, deve-se certamente revisar o plano de estudos ou deixá-los mais próximo da vida, ou mais realista em relação às aquisições anteriores e às atitudes dos alunos (PERRENOUD, 1999, p. 154).

O autor refere-se à avaliação formativa como uma “pedagogia diferenciada”, que funciona como um “analisador crítico” dos planos de ensino. Enquanto diferenciada, é cooperativa, negociada e centrada mais no processo que no produto.

Uma outra característica é que na avaliação formativa o poder de classificar, de distinguir, de condenar o aluno em função de seus desempenhos intelectuais, fica definitivamente excluído. Os professores que trabalham com essa

concepção vêem o ensino de uma forma mais democrática e “O importante, na democratização do ensino, não é ‘fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas *permitir a cada um aprender”* (PERRENOUD, 1999, p. 165, grifo do autor). Isso significa não renunciar à avaliação lúcida, mas sim modificar o clima, melhorar a autoconfiança e a autonomia, tanto do professor como do aluno, o que para Hadji (1994) significa mudar as regras do jogo. Trata, no entanto, “de uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e que exige grande energia do professor” (AFONSO, 2000, p. 92).

Esse autor é da opinião de que a avaliação formativa possibilita a aferição da aprendizagem pelos professores, já que

> [...] permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas (AFONSO, 2000, p 92).

Nas falas das 14 professoras entrevistadas, pude observar que, em dez delas (79%), é possível identificar a preocupação com a formação do aluno, não só como um ser aprendente, mas também como um sujeito que pode ser orientado nos sentido de melhorar a sua aprendizagem e a sua pessoalidade:

> Normalmente, quando percebo que o aluno não conseguiu atingir um patamar desejável, utilizo-me da recuperação paralela. Depois, das recuperações de final de bimestre ou semestre (intensiva) sempre temos um “bate-papo” (sinal de aspas feito com as mãos), também: “então fulano, porque você não atingiu a média”? Nessa conversa, eu pego pesado na questão da responsabilidade, prazo, essas coisas. Então, tudo isso nós discutimos e, como as avaliações são abrangentes, dá para ver vários aspectos, inclusive a formação do aluno. Tudo isso é discutido com eles. “Olha, porque você não atingiu o que planejamos”, “eu esperava que entregasse o trabalho no dia tal e você deixou de entregá-lo”. No começo não cumprem muito o prazo e depois durante o ano, vão melhorando e, eu acho que é um progresso. Sempre procuro mostrar para eles onde deveríamos chegar e até onde eles foram. Ao mesmo tempo, discutimos o tanto que eles cresceram no seu aprendizado, na responsabilidade, na capacidade de resolver os problemas, no relacionamento com os colegas. É por aí. (Professora O).
>
> Eu verifico as falhas através da correção e vejo quais as falhas e volto a abordar novamente os conteúdos que apresentaram maior

dificuldade, quer para toda a sala, quer para cada aluno que precisar, individualmente (Professora B).

Nas avaliações que aparecem alunos que não atingiram a média, eu dou uma nova chance. Aquele conteúdo é trabalhado, é revisto, para que o aluno possa em uma segunda oportunidade, adquirir um aprendizado que não foi suficiente na primeira vez. Faço isso, atendendo cada aluno que precisar, mesmo que haja necessidade de eu voltar no período da tarde (Professora C).

Após o resultado das avaliações, eu procedo assim: para começar, eu elogio os alunos. Eu acredito que eles se sentem com mais vontade de trabalhar após um elogio. Não para passar a mão na cabeça do aluno, mas para que ele possa ser valorizado, que tenha prazer em progredir. Vejo suas dificuldades, o que foi que deu errado na avaliação e o que podemos fazer para melhorar. Depois de rever o conteúdo e fazer alguns exercícios, eu dou uma nova chance, na recuperação (Professora G).

Eu faço uma correção com os alunos em sala de aula, questão por questão, problematizando de maneira diferente, tentando ver o que foi que ele não entendeu, explicando de maneira diferente e marco uma outra recuperação dessa avaliação. Por exemplo: no primeiro bimestre, depois dos jogos eu havia combinado com eles dentro da recuperação, como nós já vamos iniciar outro bimestre, eu vou acompanhando o dia-a-dia do aluno e revendo suas dificuldades, dou um tempo para que eles se preparem para fazer a recuperação (Professora H).

Tento descobrir o porquê dele ter cometido aqueles erros. Daí eu faço um trabalho diversificado e tento me aproximar desses alunos, fazer uma análise do que eles não aprenderam, o que eles deveriam ter entendido. Depois, eu tento ensiná-los, tirando suas dúvidas e proporcionando-lhes novas formas de aprender, de um outro modo e procuro também estar mais próxima deles. Em alguns momentos, quando a classe está trabalhando uma atividade, procuro estar junto a esses alunos, ver quais são suas dificuldades para poder ajudá-los (Professora I).

Tento conversar individualmente dando um atendimento mais diferenciado para os alunos que apresentaram dificuldades, depois coloco os alunos para trabalhar em grupos, porque sempre um colega vai ajudando e facilitando o entendimento. Depois, faço uma nova avaliação para ver se eles conseguiram sanar as dificuldades (Professora E).

Às vezes eu passo uns exercícios extras para eles, vou até as carteiras e vejo qual é a maior dificuldade ou consigo aula de reforço e ai quando são muitos alunos, nessa aula de reforço, eu trabalho novamente os conteúdos para depois aplicar uma nova avaliação (Professora F).

Na redação, há a re-escrita. Até que o aluno garanta um padrão mínimo de qualidade. Temos que fazer a re-escrita nos reforços que acontecem à tarde (Professora J).

Tem várias coisas. A primeira é que eu procuro ver quais os pontos de referência para que o aluno não tenha conseguido vencer as suas dificuldades. Após uma avaliação, procuro trabalhar em grupo, colocando os que conseguiram com maior facilidade com os que

> ainda estão com dificuldades. Vou passando pelas carteiras, atendendo-os nos grupos e se noto que há algum aluno que apresenta uma dificuldade que não pode ser resolvida pelo grupo, atendo individualmente (Professora L).
>
> Eu começo a partir dos erros que eles cometeram na avaliação, quer seja uma prova, quer seja um trabalho de pesquisa. Eu volto e tento descobrir o porquê deles terem cometido aqueles erros e aí eu faço um trabalho diversificado, eu tento aproximar desses alunos, fazer um processo do que eles aprenderam nas outras séries, ou que eles deveriam ter aprendido e tento ensiná-los. Quando existe um tempo acessível até consigo alguma coisa, mas quando a classe tem um bom desempenho, dificulta, porque eu tenho que atender esses alunos no período da tarde (Professora M).

O que as professoras relataram está de acordo com Depresbiteris (1997, p. 54) ao afirmar que a avaliação formativa consiste “no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem”.

As demais professoras (21%) expressaram-se da seguinte forma:

> O assunto é visto de novo, geralmente em sala ou em aula de reforço à tarde. Fazemos novamente, vários exercícios (Professora A).
>
> É dada aula de reforço, tem aula de reforço e posteriormente uma nova avaliação (Professora D).
>
> Nas avaliações que apresentam nota inferior à média, o aluno tem uma nova chance. Aquele conteúdo é revisto, para que ele possa em uma segunda oportunidade adquirir um aprendizado que não foi suficiente na primeira vez (Professora N).

A concepção da avaliação formativa, enquanto procedimento didático, não está claro nem para o primeiro, nem para o segundo grupo. Quando as primeiras foram interpeladas com a questão: “Professora, você tem consciência de que está praticando uma avaliação formativa?”, a resposta foi “não”, para nove professoras. Somente a professora “I” respondeu afirmativamente, embora ressaltasse que não tinha um conhecimento muito aprofundado. Perrenoud (1999, p. 81) refere-se a essa não consciência da prática avaliativa em relação aos professores, dizendo que “sua formação não o prepara para isso”. Afirma que “as

condições de sua prática não lhe permitem avaliar e intervir constantemente com êxito".

No caso das primeiras, embora não tenham o domínio do conhecimento da avaliação formativa, estão preocupadas não só com os conteúdos, mas também com as aprendizagens e a formação dos alunos, o que Perrenoud (1999, p. 82) chama de regulação e a "regulação não pode ser feita senão por meio de pequenos toques, no momento em que o aluno está às voltas com uma dificuldade concreta". Se a concepção de uma avaliação formativa situa-se na perspectiva de uma *regulação intencional,* identificada por Perrenoud (1999) como o caminho já percorrido pelo aluno e o que resta a percorrer, com vistas a facilitar os processos de aprendizagem, 79% dessas professoras cumpriram, embora parcialmente, o seu papel. Diante desses dados, verifico que a grande maioria delas atende ao aspecto contínuo, gradual e cumulativo da avaliação, o que oferece ao aluno, por meio de instrumentos e técnicas variados, oportunidades diferenciadas, em momentos diferenciados, de desenvolver suas habilidades e capacidades de aprender.

Nem todas as falas evidenciam a utilização de uma avaliação formativa, como se pode observar quando das respostas referentes ao procedimento após o resultado das avaliações:

> O aluno que conseguiu um bom resultado está preparado para a etapa seguinte. O que não conseguiu, precisa ser preparado para poder chegar ao nível do colega. Então, faço uma atividade de recuperação do conteúdo (Professora A).
>
> Nas avaliações que apresentam nota inferior à média, o aluno tem uma nova chance. Aquele conteúdo é revisto, retomado, para que ele possa em uma segunda oportunidade adquirir um aprendizado que não foi suficiente na primeira vez (Professora D).
>
> Eu faço uma pequena avaliação do que foi trabalhado. Para os que não atingiram a média, volto naqueles conteúdos que ainda não estão bem entendidos e depois marco uma nova avaliação para ver se eles conseguem atingir a média (Professora F).

As professoras “A” e “D”, mantiveram o mesmo discurso da resposta anterior. A professora “F” dá agora uma resposta contraditória em relação à anterior, deixando claro que realmente não tem um direcionamento quanto às suas posturas pedagógicas, especialmente ao se tratar da avaliação.

As respostas destas três últimas professoras encerram-se no que Perrenoud (1999, p. 65, grifo do autor) denomina de “procedimentos *habituais* de avaliação dos alunos”, quando, na maioria das escolas:

a) após ter ensinado uma parte do programa (um capítulo, algumas lições, uma unidade de seqüências didáticas e apresenta uma unidade temática), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma;

b) em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais;

c) ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou outra, uma síntese das notas ou das apreciações acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer;

d) combinadas as apreciações sintéticas de mesma natureza para o conjunto das disciplinas ensinadas, esse balanço contribui para uma decisão no final do ano escolar, admissão ou transferência para determinada habilitação, acesso a determinado nível, obtenção ou não de um certificado, etc.

Uma das características desse tipo de avaliação é submeter os alunos às provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, em bons ou ruins, o que para Perrenoud (1999), denomina-se *avaliação normativa*, já que cria uma distribuição normal. Os desempenhos de alguns se definem em relação ao

desempenho dos outros. A avaliação formativa é uma avaliação individualizada, cada um é avaliado separadamente por um desempenho que reflete suas competências pessoais, com o cuidado de trabalhar com o progresso de cada aluno.

Predomina no grupo, indícios de que já romperam, ao menos parcialmente, com esse modelo de avaliação tradicional, volta-se para uma avaliação mais descritiva, com critérios, formativa, já que

> [...] a análise desses sistemas mostra que, *soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino* em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar a comunicar-se (PERRENOUD, 1999, p. 66, grifo do autor).

Aderir à idéia de uma avaliação formativa implica que cada professor construa seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intenção, de acordo com sua concepção pessoal de ensino e do trabalho escolar.

Merece evidência, aqui, a informação dada por uma professora quando relatou como é o seu registro em sala de aula:

> Dou um atendimento individualizado para os alunos que têm dificuldades. Faço um controle diário. Tenho umas fichas, nas quais vou anotando no dia-a-dia, tarefas, entrevistas, relatórios, o que o aluno foi fazendo e o que não foi. Quando percebo alguma dificuldade mais constante, trabalho com esse aluno individualmente, para ajudá-lo a vencer as dificuldades (Professora C).

A avaliação “pressupõe sempre um acto investigativo de recolha de informação e de determinação de quadros de referência, em função dos quais essa informação adquire sentido” (ESTRELA, 1999, p. 198).

Trabalhar com uma avaliação formativa é uma tarefa difícil, que requer tempo muito maior do que aquele a que geralmente estamos acostumados, assim como investimentos na formação dos professores, assunto que abordarei no capitulo seguinte.

3.1 Afinal, o que é Avaliação Formativa

A avaliação formativa é uma expressão criada por Scriven (1967 apud DEPRESBITERIS, 1989) num artigo sobre a avaliação de currículos, cuja finalidade era permitir ajustamentos no desenvolvimento de um novo currículo.

Para ele, a avaliação tem duas funções bem definidas: a *função formativa,* que consiste no fornecimento de informações que orientarão para melhoria do desempenho dos alunos durante o processo de ensino/aprendizagem, de modo a evitar o acúmulo de problemas e a *função somativa* que consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa (DEPRESBITERIS, 1989). A essas duas funções, foi acrescentada a *função diagnóstica,* que Goldberg (1973), citada por Depresbiteris (1989), apresenta como fundamental no oferecimento de critérios para o planejamento das atividades escolares, através dos quais, pode-se tomar decisões sobre metas e estratégias.

Nesse contexto, os processos de avaliação formativa são utilizados para permitir "ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo curriculum, manual ou método de ensino" (ALLAL, 1986, p. 176). A *função somativa,* implica no fornecimento de informações a respeito do valor final do desempenho do aluno, tendo em vista a decisão de sua passagem para uma etapa posterior e a *diagnóstica* permite analisar a eficácia das decisões relativas aos objetivos educacionais.

O modelo de Scriven (1967 apud DEPRESBITERIS, 1989), denominado "avaliação de mérito", situa-se entre duas abordagens, a qualitativa e a quantitativa, pelo fato de ter colocado na sua proposta inicial, de forma clara, a vertente dos modelos de avaliação centrados em objetivos e, mais tarde, propõe

uma avaliação sem referências a objetivos, deslocando a abordagem quantitativa para a qualitativa (ALLAL, 1986; DEPRESBITERIS, 1989; SAUL, 1988).

Para Scriven (1967), colhido em Depresbiteris (1989, p. 21), “a avaliação é a determinação sistemática e objetiva do mérito ou valor de alguma coisa”.

Para Depresbiteris (1989) e Saul (1988), o valor de Scriven (1967) para a avaliação, além de outros, está no reconhecimento de que é possível uma avaliação sem referência a objetivos. Tal reconhecimento aconteceu quando, ao avaliar um projeto, sentiu dificuldades em separar os fins dos propósitos secundários. A conclusão foi que a avaliação dos fins é importante, mas não reflete o todo. Para ele, a principal ênfase da avaliação sem referência a objetivos é a preocupação com a qualidade (DEPRESBITERIS, 1989). Nessa visão, os dados quantitativos são importantes, mas os qualitativos representam a fonte principal. De acordo com esse tipo de avaliação, “não se considera apenas o aspecto técnico de um projeto, mas também, seus efeitos sociais”, conclui Depresbiteris (1989, p. 23).

Bloom (1973) e colaboradores foram os difusores das idéias de Scriven (1967), ao afirmar que a avaliação formativa tem a função de controlar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos e fornecer dados aos professores para aperfeiçoar o processo e, ainda, ser uma constante em todas as atividades ao longo de um período, ao explicitar que

> O principal objetivo das observações formativas (existem outras maneiras adequadas de observar o comportamento, além de testes) é determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada. Talvez uma definição pela negativa a torne ainda mais clara. Seu objetivo não consiste em atribuir uma nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto aos professores como aos alunos a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria (BLOOM e outros, 1973, p. 67).

Bloom (1973) e colaboradores aplicaram o termo avaliação formativa referindo-se aos processos utilizados pelo professor para adaptar a ação

pedagógica em função dos programas e dos problemas de aprendizagem detectados nos trabalhos dos alunos porque “a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem” (ALLAL, 1986, p. 177).

Dentre os que se inspiraram em Scriven (1967) e em Bloom (1973), encontram-se Allal (1986), Hadji (2001) e Perrenoud (1999). Esses autores defendem o uso da avaliação formativa e destacam que é uma avaliação que visa a orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, bem como procura localizar suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir nas aprendizagens. Opinam que a avaliação formativa, embora tenha sido utilizada e aceita em vários países, representa uma série de experiências ainda isoladas e os seus resultados são pouco conhecidos.

Os autores que defendem a avaliação formativa sustentam que esse tipo de avaliação não tem como objetivo classificar, selecionar ou punir; trata-se de avaliar para melhorar o percurso escolar do aluno, controlar a ação pedagógica do professor, numa perspectiva dinâmica do relacionamento professor, aluno e conhecimento.

Dokic (1986, p. 257), ao se referir à avaliação formativa como uma prática pedagógica, afirma que há uma grande dificuldade para que os professores se adaptem a esse tipo de avaliação porque “as pessoas interessadas pela avaliação não dedicam nem o tempo, nem os meios necessários para definir o estatuto e a função atribuídos a tal avaliação na prática pedagógica”.

Esse autor defende a busca de um significado da avaliação formativa, a partir de três momentos: o primeiro, da *observação,* ou seja, a necessidade do professor “observar melhor o que se passa nas suas aulas para

poder prosseguir um trabalho de análise e de investigação sobre a sua própria prática de avaliação" (DOKIC, 1986, p. 258), o que seria possível através da realização de um trabalho investigativo, de colaboração e interdisciplinaridade; o segundo, da *interpretação,* que seria a leitura dos comportamentos, indispensáveis, para poder conceber uma intervenção eficaz na aprendizagem dos alunos com dificuldades. Tal interpretação carece da reflexão do professor investigador e, por último, a *intervenção* pedagógica do professor num ensino e numa avaliação nas quais haja colaboração tanto dos alunos como dos professores.

Esses fatores implicam uma mudança de atitude "que importa começar a operar relativamente à avaliação tal como sempre se aplicou, junto dos pais, dos docentes e, obviamente, dos alunos" (DOKIC, 1986, p. 260), mas a primeira mudança exigida seria a dos professores.

3.2 No meio dos fios, a auto-avaliação

Para Merieu (1998, p. 151), auto-avaliação é "aquilo que coloca o sujeito em situação de visão crítica sobre seu próprio trabalho e o ajuda a melhorar seus resultados". A auto-avaliação permite tomada de consciência de si próprio, com base numa análise da realidade, que não se esgota na auto-análise restrita, porém no olhar em volta e no examinar a própria experiência.

É também um instrumento necessário para o aluno "que tem o direito e o dever de analisar o que se faz, de julgar se um problema está bem formulado, se os meios são adequados para os fins a atingir" (DEPRESBITERIS, 1989, p.52).

A utilização da auto-avaliação constitui-se na instância reguladora da

ação, cujo jogo pode modificar as normas e os modelos de referência que o aluno possui de suas aprendizagens, porque “bem conduzida e convenientemente desenvolvida ajudaria a formação de uma autocrítica e de uma formação crítica” (RAPHAEL, 1998, p. 66).

De certo modo, é um olhar crítico sobre o que se faz, processo pelo qual o aluno toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de suas atividades cognitivas, como forma de melhoria e aumento do autocontrole. A auto-avaliação permite a reflexão e a análise para fazer um exame sobre seus progressos e suas deficiências, com o intuito de melhoria.

Podemos acrescentar duas outras funções: ao professor, a tarefa de avaliar os resultados do próprio trabalho e conseguir que os alunos sejam, por sua vez, capazes de se auto-avaliar e de racionalizar as interações dentro da sala de aula e as da sala com a família e a comunidade escolar.

No grupo pesquisado, oito (57%) professoras afirmaram que utilizam a auto-avaliação; quatro (29%) não utilizam; e duas (14%), às vezes. O grupo que afirma positivamente coloca como um trabalho que objetiva a reflexão do aluno sobre seu próprio trabalho, conforme se pode observar em suas falas

> Eu utilizo a auto-avaliação, por exemplo, no final de um trabalho de pesquisa. Os alunos discutem como foi feito o trabalho, a participação do grupo e a participação de cada um, isso de forma oral (Professora B).
>
> Utilizo a auto-avaliação solicitando aos alunos para fazerem uma reflexão sobre sua atuação enquanto aluno, se ele foi bem nos trabalhos, se não foi, em que poderia melhorar, o que deixou de fazer que poderia ter sido feito. Observo que o rendimento é muito bom, porque eles se sentem responsáveis pelo próprio trabalho (Professora C).
>
> Sempre eu faço a auto-avaliação para que o aluno identifique o que ele aprendeu e o que não está conseguindo. A maioria demonstra honestidade e franqueza. Ele fala o que não gostou, o que não aprendeu, o que gostaria de fazer melhor, etc (Professora G).

Simons (1999) é da opinião que as escolas devam incorporar a auto-

avaliação às suas estruturas, como forma de incentivar e encorajar a participação tanto de alunos como de professores nessa prática, para auxiliar a decisão coletiva e individual, permitindo a resolução de conflitos.

O depoimento de uma professora dá conta de um outro aspecto, que no meu entender, é preciso ressaltar

> Normalmente eu faço uma auto-avaliação como forma de saber como estamos desenvolvendo o trabalho, como por exemplo, no final de um bimestre, ao levantarmos as dificuldades e os pontos falhos, podemos melhorar a etapa seguinte. Discutimos os critérios e os alunos se auto-avaliam e me avaliam também. Vamos discutindo isso, revemos nossos erros ou um visualiza e aponta o erro ou o acerto do outro. Elogiamos os acertos e refletimos sobre os erros e de como vencê-los. Cada um vai apontando suas melhorias e quais os pontos que ainda têm falhas. Cada um atribui uma nota para si, outra para o grupo e outra para mim. Faço isso oralmente ou por escrito (Professora J).

Para Hadji (2001), a auto-avaliação funciona como uma ação formadora e se expressa numa dupla vontade: a de privilegiar a regulação das aprendizagens e auto-regulação, que se denominaria *autonotação* e *autocontrole.*

Na *autonotação,* o aluno atribui uma nota para si mesmo ao examinar seu próprio trabalho escolar. O *autocontrole,* constitui-se na instância reguladora da ação e é o olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz.

O professor pode intervir na auto-avaliação incitando o aluno a fazer análise de seus trabalhos, ou seja, “ajudando-o a formalizar suas análises pela produção de instrumentos que poderão servir então de instrumentos de autobalanço e de autonotação, sem perder seu sentido de instrumento de regulação” (HADJI, 2001, p. 103).

A auto-avaliação pode, ainda, interferir de modo positivo no desenvolvimento das aprendizagens e melhorar a regulação do autocontrole para diminuir a regulação externa do professor e auxiliar o aluno na sua autonomia.

3.3 Como as professoras tecem suas práticas

Para Weisz (2000, p. 55), em toda a prática dos professores subjaz um conjunto de idéias que as orienta, “mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. A autora propõe o desvelamento de três aspectos que auxiliam na compreensão da ação do professor – qual a concepção que o professor tem e que se expressa em seus atos:

a) o conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;

b) o processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;

c) como deve ser o ensino.

Não pretendo, aqui, aprofundar-me no assunto que se refere ao ensino/aprendizagem, por não ser o foco principal desta pesquisa, mas creio ser essencial citar rapidamente os modelos que sustentam as práticas das professoras, ainda que de modo geral, para poder situar as características que acompanham as práticas do grupo pesquisado e posteriormente analisar suas falas, na tentativa de encontrar identificações e/ou contradições.

Em qualquer uma das formas de conceber o fenômeno educativo, estarão presentes as dimensões: humana, técnica, cognitiva, emocional, sócio-política e cultural. Essas dimensões não se encontram justapostas, mas implicam-se e relacionam-se mutuamente. Privilegia-se uma ou outra dimensão de acordo com a teoria ou abordagem e, dessa forma, pode-se incorrer em vários tipos de reducionismos.

Mizukami (1986, p. 2), afirma que:

> As teorias do conhecimento, em que são baseadas as escolas psicológicas e de onde provêm as tomadas de posições, podem ser consideradas, apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três

> características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto.

Becker (2001) apresenta três modelos pedagógicos que são sustentados pelas suas respectivas epistemologias. Utilizar-me-ei das idéias desse autor para poder identificar quais modelos estão presentes nas falas das professoras.

Conforme demonstrei no Quadro 2 – Tempo de atuação na escola e tempo de serviço no magistério, três (21%) professoras atuam de 11 a 15 anos; três (21%) de 16 a 20 e quatro (29%), há mais de vinte anos, constituindo a maioria do grupo, ou seja, dez (71%) professoras. Nestes termos, a formação dessas professoras deu-se nas décadas de 70 e 80, período em que a sociologia da educação inicia uma crítica acentuada sobre o tecnicismo que havia imperado no Brasil desde a década de 60.

O *primeiro* modelo, o da Pedagogia diretiva, é sustentado pelo *empirismo* (primado do objeto) ou pedagogia tradicional. Nesse modelo, o professor acredita que é ele quem *transmite* o conhecimento para o aluno. Ele é o sujeito do processo, tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à sua fala, ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto, escrever e ler quando mandado, ou seja, pacificamente como um objeto.

Esse professor entende a gênese do desenvolvimento do conhecimento como se o aluno fosse uma *tábula rasa*. Seu conhecimento (conteúdo) e sua capacidade de conhecer (estrutura) vêm dos meios físico e social. *Empirismo* então, vem a ser o nome dessa explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. “Como se vê, a ação desse professor não é gratuita. Ela é legitimada, ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios

físico e social" (BECKER, 2001, p. 17).

O autor sustenta que a pedagogia legitimada pela epistemologia *empirista* reproduz a ideologia do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da ausência da crítica, da curiosidade e da criatividade. A aula é um repetir contínuo, "velhas perguntas são respondidas com velhas respostas" (BECKER, 2001, p. 18).

Eis algumas questões da entrevista e as respectivas falas das professoras, que demonstram claramente esse modelo.

Sobre quais instrumentos são utilizados nas avaliações:

> Provas, trabalhos, observação do comportamento do aluno em sala de aula, verificando tarefas. Eu considero tudo isso (Professora B).
>
> Trabalho com avaliações teóricas baseadas na matéria que eu trabalho (Professora F).

A teoria empirista, historicamente, é a que mais aparece nas práticas pedagógicas. Esse modelo define a aprendizagem como "a substituição de respostas erradas por respostas certas" (WEISZ, 2000, p. 55).

A fala das professoras traduz esse modelo, pelo investimento na memorização e na aprendizagem pelo acúmulo de informações baseadas na "matéria que eu trabalho", conforme a afirmação acima.

Na pergunta, como são trabalhados esses instrumentos, obtive respostas que, mais uma vez, confirmam o modelo:

> Eles são apresentados de forma que os alunos tenham antes uma explicação por parte do professor. São apresentadas questões variadas nessas avaliações, de maneira que os alunos têm oportunidade de dissertar, de ler mapas e gráficos (Professora A).
>
> A parte escrita é na avaliação mesmo. São perguntas e respostas baseadas em experiências que o aluno teve durante o bimestre ou o mês (Professora I).
>
> Eu ensino primeiro a teoria, o conteúdo. Depois, busco no aluno o que ele sabe, o que ele entendeu desse conteúdo (Professora M).
>
> Divido o bimestre em três partes e procuro dividir o conteúdo também dessa maneira (Professora B).

A idéia de que para aprender na escola é necessário que os materiais utilizados sejam produzidos especialmente para esse uso, criou uma espécie de “muro” que não deixa entrar na escola nada do que seja do mundo exterior, com raras exceções (WEISZ, 2000). As falas transcritas confirmam a visão da autora, uma vez que a maioria das professoras restringe-se apenas a avaliar o “conteúdo” visto em sala de aula. Quando solicitei às professoras que informassem sobre o teor da avaliação, tal restrição ficou explicita:

> É o conteúdo trabalhado naquele período (bimestre, mês, etc) (Professora B).
>
> O conteúdo que foi visto no bimestre (Professora F).
>
> O teor da avaliação é praticamente os conteúdos trabalhados em sala de aula, tudo o que foi visto (Professora I).

O *segundo* modelo, o da Pedagogia não-diretiva, sustenta-se pelo pressuposto epistemológico do *apriorismo* (primado do sujeito). Detectar esse modelo é mais difícil que no primeiro caso, uma vez que ele nem sempre se explicita na sala de aula. Geralmente, aparece nas concepções pedagógicas e epistemológicas.

Tal concepção baseia-se na idéia de que o aluno já traz um saber, que precisa apenas ser organizado e trazido à consciência e, em decorrência, o professor deve interferir o mínimo possível, “qualquer ação que o aluno decida fazer é, a *priori,* boa, instrutiva. É o registro do laissez-faire: *deixa fazer,* que ele encontrará seu caminho. O professor deve ‘policiar-se’ para interferir o mínimo possível” (BECKER, 2001, p. 19, grifo do autor).

O professor acredita que o aluno aprende sozinho, sem interferência. O que lhe cabe é um auxílio na aprendizagem do aluno – desperta o conhecimento que já existe nele.

Esse modelo é sustentado pelo *apriorismo*[17] que vem de *a priori,* ou seja, aquilo que é posto antes, como condição de que virá algo depois. A bagagem hereditária seria o elemento colocado antes, ou seja, o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética.

O professor, por sua vez, renuncia ao seu papel fundamental – a intervenção no processo ensino/aprendizagem. A relação torna-se impossível já que "ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de interferir" (BECKER, 2001, p. 22).

Para o autor, o resultado desse modelo, além de ser difícil de detectar[18], caminha para o fracasso tanto para o professor como para o aluno. O professor por ser despojado de sua função primordial e o aluno por não sustentar sua aprendizagem.

O *terceiro* modelo, o da Pedagogia relacional, tem como pressuposto epistemológico, o *construtivismo* (primado da interação sujeito-objeto).

Do ponto de vista da interação sujeito-objeto, o conhecimento é um construir contínuo e a passagem de um nível de compreensão para o seguinte é sempre caracterizada pela formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Em decorrência, o conhecimento "é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, conseqüentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação, etc." (MIZUKAMI, 1986, p. 3).

Esse modelo é sustentado pela problematização, ou seja, o professor compreende (teoria) "que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é,

---

17 Um exemplo clássico pode ser encontrado na escola de Summerhill na Inglaterra.

18 Não consegui detectar esse modelo nas entrevistas.

construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação" (BECKER, 2001, p. 23).

De acordo com esse autor, duas condições são a base para a construção de um novo conhecimento:

a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presuma que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, *significativo* para o aluno;

b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material, ou que o aluno se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material.

O professor que tem suas concepções embasadas nesse modelo, não acredita:

a) no ensino tradicional;

b) que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam passar da cabeça do professor para a cabeça do aluno;

c) na tese de que o aluno é uma *tábula rasa*;

d) que o aluno tenha que começar a aprender de uma estaca zero.

Ele acredita que:

a) tudo que o aluno constrói, serve de patamar para uma próxima etapa;

b) a aprendizagem, é por excelência, construção;

c) professor e aluno aprendem e ensinam mutuamente e, que ambos são capazes de aprender sempre;

d) o conhecimento tem início quando o recém-nascido age, assimilando algo do meio físico ou social;

e) o sujeito constrói seu conhecimento, daí o nome *construtivismo.*

A disciplina deixa de ser policialesca e o professor de ser autoritário e o conteúdo perde seu dogmatismo. A disciplina é construída através de regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem. Enfim, criar conhecimentos novos, novas respostas para antigas perguntas e novas perguntas refazendo antigas respostas e respostas novas para perguntas novas.

Enquanto grupo, as professoras não têm clareza de suas concepções epistemológicas devido à divergência de respostas que veiculam; mas, individualmente, encontramos falas que evidenciam uma concepção que se aproxima desse terceiro modelo. Na mesma pergunta destacada anteriormente (qual o teor da avaliação), obtive respostas como:

> Nos conteúdos com maior significatividade o aluno tem a vivência de como aquilo é realizado, não só através de exercícios vistos no livro, mas ele também vai ter contato com situações vividas fora do colégio, fora da escola e, que completam seu ciclo de aprendizagem. Ele vai se utilizar desses conhecimentos, tanto os adquiridos na escola como fora dela para resolver seus problemas do dia-a-dia. Eu considero que toda experiência do aluno é também um conteúdo que deve ser avaliado, não com provas, mas nos diálogos que se travam na sala de aula, na sua maneira de enfrentar os obstáculos (Professora C).

Fica evidente que não há um tratamento uniforme e consensual entre as professoras do grupo pesquisado, embora haja um grupo majoritário, cujo percentual já foi indicado, que se aproxima de um modelo de avaliação que tem como parâmetro identificar problemas de aprendizagem para implementar melhorias, usando-a durante todo o processo – a avaliação formativa. É possível perceber que uma mesma professora apresenta falas que se opõem, o que não permite, estabelecer uma linha divisória entre as professoras. Esses dados refletem a necessidade, enquanto possibilidade de ampliar o conhecimento a respeito do assunto em questão, ampliar também os momentos de estudos e reflexão, cuja decisão caberá ao grupo pesquisado.

Embora a proposta pedagógica e o regimento escolar apresentem

referências quanto à avaliação, nenhuma delas os mencionou, o que me faz concluir que, ou não têm conhecimento desses documentos ou não os levam em consideração enquanto elementos que podem direcionar suas práticas.

Esses fatos, dentre outros, levam-me a perguntar: como se dá a formação dessas professoras? Elas procuram formar-se continuamente? Como a escola procede em relação a esse assunto?

Para tentar responder a essas questões, tratarei no próximo capítulo da formação de professores, mesmo que de modo geral, por entender que a formação das professoras entrevistadas enquanto grupo, permite compreender o processo interativo e dinâmico da escola.

4 TEORIA E PRÁTICA: O TECER DOS FIOS NA ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Assim como qualquer outro profissional, a formação do professor não pode ser desenvolvida passivamente. Formando-se continuamente "para a construção de competências[19] profissionais coerentes com a evolução da profissão de professores e do sistema educativo" (PERRENOUD, 1997, p. 205), os professores ganham novas perspectivas, aumentam seu conhecimento e suas capacidades, além de melhorar suas práticas.

O aprendizado só é possível na prática se

> [...] coloca o professor em contato com os conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes. Além disso, permite vivenciar seus resultados. Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de ator por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas, mais do que sofrê-las (PERRENOUD, 2001, p. 93).

Continuando seu pensamento, o autor diz que para a concretização dessas idéias, supõem-se atitudes específicas, tais como: aceitar que se cometam erros e, por aceitá-los, entender que o erro faz parte do aprendizado; assumir riscos e administrar as incertezas.

Huberman (2000) assinala a importância de recolocar o aprendizado na história de vida do professor e destaca alguns fatores que influenciam o desenvolvimento profissional, dentre os quais: as redes de colegas que oferecem ao professor oportunidades de trocas e de discussão da experiência vivida e a necessidade de poder experimentar soluções "arranjadas" com uma relativa segurança.

Essas práticas, por sua vez, devem ser partilhadas, questionadas e avaliadas pelos seus pares, já que "o diálogo entre os professores é fundamental

---

[19] Competência entendida como: "mobilização de recursos, isto é, saber gerir, gerenciar" Le Boterf (2000 apud MACEDO, 2002, p. 119).

para consolidar saberes emergentes da prática profissional" (NÓVOA, 1995, p. 26). O depoimento da professora "G" encontra-se em consonância com a afirmação do autor, conforme se pode observar.

> Quanto às orientações que se referem ao estudo e aprofundamento sobre a avaliação, temos recebido sim. É um assunto que temos discutido sempre nas nossas reuniões do início do ano. Todas as oportunidades que temos, falamos de avaliações e de outros assuntos com os colegas, até mesmo na hora do cafezinho.

É comum que os professores façam cursos para fundamentar suas práticas pedagógicas, assim como é comum, ao voltarem para a sala de aula, continuarem com a prática anterior, já que

> [...] a superação dessa tendência pelo professor é importante e não é fácil porque supõe a tematização de seu cotidiano, o que implica torná-lo público, sistematizar a metodologia, compartilhar com colegas os problemas que enfrentam, discutir temas recorrentes em educação: avaliação, seriação escolar, disciplina em sala de aula, livro didático, cópia, exercício, explicação dos conteúdos, motivação dos alunos (MACEDO, 1994, p. 59).

Ao questionar o próprio trabalho, é possível que haja dúvidas. No entanto, o aparecimento de dúvidas é apenas o primeiro de uma série de passos potencialmente dolorosos no caminho para a mudança – um caminho que pode estar cheio de dificuldades relacionadas com o tempo, com a energia, com os recursos e, sobretudo com importantes questionamentos pessoais.

A formação continuada torna-se, assim, fundamental porque corresponde a um dos eixos básicos da tarefa escolar – ensinar e aprender, pois

> Na tarefa de ensinar não há como desconsiderar que, na sua essência, inclui também o aprender, sendo ambas elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não se sabe e, sabendo, é também preciso saber ensinar (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 133).

Essa necessidade de formação é importante, uma vez que processar informações, ou seja, produzir conhecimento[20] está se tornando o projeto mais importante atualmente (MACEDO, 1994).

---

[20] Informações – dados disponibilizados para o sujeito, pelo outro. Conhecimento – assimilação das informações disponibilizadas. Pertence ao sujeito, é intransferível.

Por ser a formação dos professores uma atividade longa e complexa, Macedo (1994) evidencia quatro pontos que considero fundamentais: o primeiro, refere-se à tomada de consciência por parte do professor sobre o que faz ou pensa a respeito da sua prática pedagógica; em seguida, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua formação docente; o outro, é quanto à necessidade de adotar uma postura de pesquisador e não só de transmissor e por último, conhecer melhor os conteúdos com os quais trabalha, as características do desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Sabemos também que ao falar, tematizar suas práticas, criticando-as ou aperfeiçoando-as, ao discutir as dificuldades, ao tomar consciência dos aspectos positivos e negativos ajuda a melhorar o desempenho docente. Nesse contexto, a reflexão e o registro são fundamentais, bem como

> [...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

O escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se fez na prática, obriga-nos a organizar as idéias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho (WEISZ, 2000).

Retomando o grupo entrevistado, todas informaram que têm obtido orientações quanto à sua formação contínua, tanto ao que se refere à avaliação como em outros assuntos, conforme relatos

> Temos sempre cursos, ou na escola ou através do sindicato das escolas particulares. Na escola, no início de cada semestre, temos sempre pessoas vindas de outros locais, que nos ajudam a direcionar nossos trabalhos (Professora B).

> Tanto aqui nesta escola como no Estado, temos discutido nas Horas de Trabalho Pedagógico – HTPs, sobre vários assuntos: avaliação,

> disciplina, como o aluno aprende, etc. Nesta escola, especificamente, recebemos sempre um texto diferente para leitura. Isso tem me ajudado muito (Professora F).

Com referência ao horário destinado ao estudo e aperfeiçoamento em serviço, ou seja, o Horário de Trabalho Pedagógico,

> [...] é importante que os professores tenham regularmente, um tempo fora da sala de aula, e em um contexto em que se sintam bem, para falarem sobre seu trabalho, para darem voz ao cotidiano escolar (MACEDO, 1994, p. 60).

Referindo-se às questões relativas à investigação do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000, p. 35) pergunta: “Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?”. Eis o que afirmam as professoras:

> Esses dias eu peguei nos meus guardados, uma prova de 1995 e percebi o tanto que caminhei nesse processo. Até então, eu não havia percebido que minhas avaliações exigiam quase que exclusivamente a memorização. Essa melhora, creio que é devido aos nossos encontros nas HTPs. Hoje, quando vou preparar uma prova, preocupo em explorar outras capacidades do aluno. Percebo coisas que eu poderia fazer de forma diferente e vou tentando me aperfeiçoar cada vez mais (Professora J).

> Através dos estudos, tanto aqui nesta escola como na outra, tenho conseguido me informar melhor através das reuniões que fazemos. Aqui, especificamente, nos reunimos quinzenalmente, nas quintas-feiras. Isso tem me ajudado a ver a avaliação diferente do que via há alguns anos atrás (Professora I).

> Percebo quanto caminhamos nesse processo. Através dos parâmetros que nos são passados através das HTPs, os subsídios, os textos, as broncas (risos). Eu fui tentando me adequar, me aperfeiçoar. A leitura dos livros que são indicados pela coordenação também é muito importante, pois ajuda a melhorar minhas aulas (Professora O).

Nesse contexto, vale destacar a importância de criar na formação e no local de trabalho condições que permitam ao professor desenvolver suas competências profissionais a partir de, através de e para a prática.

Aprender a partir da prática pressupõe que esta é o ponto de partida e suporte para a reflexão. Ao interferir na situação de sala de aula, experimentar

condutas novas e descobrir soluções adequadas para os problemas que surgem no cotidiano, o professor pode aprender através da prática e se o ponto de partida está na ação, seu desfecho também está. Na medida em que o professor valoriza os aprendizados que para ele têm incidência direta sobre sua vida profissional, é possível aprender para a prática. A prática não é espontaneamente didática. Para ser formadora, ela deve ser teorizada.

Para Perrenoud (1997, p. 206), “a formação continuada dos professores encontra-se em vias de institucionalização, mas está ainda à procura de seu lugar”. Para o autor, obrigar o professor a se formar continuamente não tem sido a melhor opção. Tais formações em períodos curtos têm sido por demais elementares para alguns professores e, claramente insuficiente para outros.

> Nesta escola, tenho a oportunidade de fazer cursos, participar de congressos, me atualizar. O que é interessante é que, não me obrigam a participar e, por isso, eu tenho procurado fazer todos os cursos que oferecem. Recebemos certificados e isso é muito importante, porque nos ajuda registrar aquilo que vimos e isso faz com que tenhamos mais confiança em ouvir pessoas de fora, pessoas com mais experiências. E eu espero que não acabem com isso (Professora H).

Por outro lado, deixar a formação continuada na livre escolha do professor também não tem apresentado resultados satisfatórios. Essa opção deixa o sistema educativo desprovido de uma articulação entre uma política educacional que satisfaça a exigência do sistema educacional e da formação dos professores.

> Além disso, a livre escolha produz em todo lugar um fenômeno, agora conhecido, que podemos caricaturar assim: 25% dos professores, os mais ativos do corpo docente, consomem 75% da formação, enquanto os 50% - envolvidos praticamente não participam dela (PERRENOUD, 1997, p. 207).

Os sistemas educativos estão à procura de um meio termo entre a obrigatoriedade e a livre opção. Buscam uma política de formação contínua, incentivada e orientada por objetivos de longo prazo, sem ser coercitiva. Nesse aspecto, o grupo pesquisado deixou claro que a escola oferece oportunidades de

atualização, permitindo a cada um a opção de participar ou não dos cursos oferecidos, conforme relatos:

> A escola está sempre orientando para novas leituras, para novos textos, para novos autores e direcionando o professor para estudo e atualização, sem forçar ou obrigar ninguém. Mas é claro que eu entendo que a escola tem uma preocupação em que nós mesmos procuremos nos atualizar (Professora A).
>
> Entre todos os cursos que a escola tem oportunidade de me oferecer eu procuro fazer todos para poder estar o máximo possível informada a respeito dos vários aspectos da educação, pois assim eu posso melhorar meu trabalho cada vez mais. Entendo também que eu tenho que investir na minha formação (Professora C).

Fica evidente que as professoras dão importância à prática pedagógica, no sentido dos saberes adquiridos pela experiência. Na sua maioria, mostraram-se interessadas e disponíveis para novas idéias, tanto no que se refere aos cursos no interior da escola como fora dela. Quando questionadas sobre qual a programação de formação, se a escola possui uma política de atualização profissional, se são consultadas sobre quais assuntos têm interesse, não souberam responder, embora expressam em suas falas que a escola oferece oportunidade de atualização, tanto no que se refere à avaliação como em outros assuntos. O que se pode confirmar em outros relatos:

> A escola sempre oferece cursos, palestras, congressos, tanto aqui como em outros locais (Professora B).
>
> No começo do ano, sempre temos oportunidade de participar de palestras e cursos. Tem também o congresso promovido pela instituição (Professora D).
>
> Sim, oferece cursos no início e no meio do ano, na semana pedagógica. Quando preciso fazer um curso fora, a escola sempre tem me ajudado (Professora G).
>
> Sempre. Nós temos a semana pedagógica no início do ano, temos vários momentos de encontros no decorrer do ano (Professora I).
>
> Sim, faço todos os cursos que são oferecidos pela escola, pelas editoras e pela rede estadual. Isso tem me ajudado bastante (Professora M).

Com referência à formação fora da escola, 11 professoras (79%), responderam que fazem, sempre que possível, cursos de capacitação, apenas três

(21%) responderam negativamente. Das 14 professoras, três não possuem um curso de especialização e apenas uma não possui formação pedagógica específica[21]. As especializações foram cursadas nos três últimos anos, cada uma na sua área e, na maioria das vezes, com ajuda financeira da escola.

Para o grupo, a experiência profissional é um dos fatores que mais concorre para conferir ao seu trabalho em sala de aula, um bom nível de qualidade. Diante das informações coletadas, o grupo alia à experiência uma atitude constante na busca de novas informações.

Mediante o questionamento quanto à importância de cursos, leituras e reuniões, todas afirmaram que consideram relevantes para a manutenção da atualização, conforme se pode observar em alguns relatos:

> Esses fatores me ajudam na atualização pedagógica. Sempre que posso, faço um curso novo (Professora F).
>
> Acho muito importante estar sempre atualizada. Nós professores temos que estar acompanhando as novidades. O aluno muda, nós também temos que mudar (Professora L).
>
> Sim, estou sempre procurando fazer novos cursos para ficar atualizada (Professora D).

Compartilho a idéia de Alarcão (2001), ao se referir à necessidade da formação dos professores como

> [...] uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável (ALARCÃO, 2001, p. 13).

A formação continuada tem como tarefa atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado, a partir da evolução dos saberes, das propostas, das novas pesquisas e de forma mais ampla, do que acontece no mundo da educação.

---

[21] A professora de Informática possui apenas o curso técnico e cursa, atualmente, uma faculdade de Engenharia.

4.1 Formação de professores - o tecer histórico

Formar-se continuamente está relacionado com o deslocamento do território fechado da ação em sala de aula para perceber-se como sujeito articulador da sua ação. Ação que não é isolada, mas está imbricada nas ações dos outros profissionais. Portanto, a formação profissional está ligada à identidade profissional, e esta é construída continuadamente. Essa construção não se dá pelo acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim "pela reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência"* (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Para Castells (1999 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 8) a identidade é entendida como "a fonte de significados e experiência de um povo". São os atributos culturais de uma determinada sociedade que, ao inter-relacionarem-se no espaço e no tempo histórico, dão origem ao processo de construção e identidade aos seus integrantes.

Para a autora, a identidade construída pode ser pessoal ou coletiva.

> A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que confere à pessoa um papel e um *status* social (BRZEZINSKI, 2002, p. 8).

A identidade coletiva constrói-se na teia das relações humanas, ou seja, surge do individual para tornar-se coletiva, porque é socialmente aceita.

A formação individual pode ser útil para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas pode, por sua vez, favorecer o isolamento e reforçar a imagem do professor como transmissor de um saber produzido fora da prática profissional. As práticas que tomam como referência ações coletivas,

contribuem para a emancipação profissional e consolidam uma profissão que é autônoma na busca de seus saberes e valores Nóvoa (1995), o que se confirma em alguns relatos das professoras:

> Nas HTPs nos lemos e discutimos sobre vários assuntos, além de trocarmos idéias sobre o que fazemos em sala de aula, sobre as dificuldades dos alunos e também sobre nossas próprias dificuldades. Isso ajuda a encontrarmos caminhos para ensinar melhor, dar uma aula mais interessante (Professora C).
>
> Na hora das reuniões de professores, eu costumo discutir sobre os problemas que encontro e às vezes, aparece uma idéia de uma colega que eu não havia pensado antes. Muitas vezes, alguém fala que já leu um texto que ajuda, traz esse texto e aí, podemos discutir juntas (Professora F).
>
> Muitas vezes, quando estou com uma dúvida ou quero falar de uma experiência que deu certo ou não, uso as nossas reuniões. Também escuto o que meus colegas falam a respeito de suas experiências e penso “puxa vida! Eu não havia pensado nisso. Vou fazer assim” (Professora L).

A escola precisa mudar – esse é o discurso de autoridades educacionais, de professores, dos pais. Porém, para mudá-la

> É preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Continuando o raciocínio, entendo que a formação não pode ser dissociada da produção do saber. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes, por sua vez, não mudam sem uma transformação das instituições em que trabalham, ou seja, “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1995, p. 28).

O autor afirma ainda que “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante,* produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1995, p. 28, grifo do autor). A mudança educacional depende dos professores, da sua formação e das práticas que acontecem em sala de aula. Por isso, a formação dos professores

representa um investimento educativo dos projetos das escolas.

Os professores constroem-se e constroem os movimentos sociais e estes “são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

As parceiras desta pesquisa formam um grupo constituído por sujeitos individuais, atores sociais com uma identidade coletiva, que, ao pertencerem a uma instituição, ampliam essa identidade.

Porém, independentemente de estarem numa instituição de ensino particular, a formação se deu e se dá com a intervenção do Estado, já que a história da educação brasileira revela que o Estado

> Mantém políticas educacionais que vêm de encontro ao reconhecimento social e econômico do docente. Nos dias atuais, essas políticas apresentam nuanças de perversidade e constituem um obstáculo para que os professores como categoria profissional, como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização (BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

A função docente no Brasil desenvolveu-se de forma não especializada, mas sim “como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e de educar” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Mais tarde, a prática do educador religioso foi substituída pelo laico. O Estado definiu e normatizou a função docente. Assim, “[...] o Estado passou a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional à profissão” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

Nesse contexto, o Estado passa a ser um interventor, ou seja, determina as necessidades básicas para a formação dos professores e quais os meios que serão utilizados para atendê-la. Esse enquadramento torna-se explícito quando o Estado regulamenta a formação, o ingresso e o tipo de seleção para o

exercício do magistério. “De modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizados de planos de carreira” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11).

A partir dos anos 60[22], inaugurou-se no país um período de pesquisa na área de Educação. Uma das primeiras pesquisas foi a de Luiz Pereira (1969, apud PIMENTA; GHEDIN, 2002). Baseando-se nos dados do Censo Escolar do Brasil (Inep), em 1965, o autor constatou que a característica marcante do magistério

> Estava no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando como um fator de desvalorização relativa da profissionalização docente, uma vez que pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 29).

Esses fatores são aceitáveis para a época quando imperava o masculino como suporte familiar e o magistério era exercido quase na maioria pelas mulheres de classe média alta.

A desqualificação do trabalho, de uma maneira geral, e o desenvolvimento do capitalismo urbano, alteram a estrutura familiar e, conseqüentemente, há uma abertura maior para o trabalho feminino em outras áreas, “o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 29).

Por outro lado, o aumento da população urbana amplia a demanda social pela escolarização básica. A formação dos professores confronta-se com a necessidade de uma escolarização de qualidade, para uma população ampliada e heterogênea, onde muitos, até então, estavam excluídos do processo. Nesse

---

[22] Tomo como ponto de partida a década de 60, por ser o período no qual concluí o Curso Normal, iniciei o curso de Pedagogia e o trabalho docente.

período, nem todos os professores possuíam a formação adequada. Muitos tinham cursado apenas até a 2ª série primária e, além disso, “as Escolas Normais padeciam de uma tradição elitista em seu currículo, distanciado das necessidades da prática, que colocavam desafios que as professoras não estavam preparadas para enfrentar, ou mesmo não se dispunham a fazê-lo” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 30). “Até meados dos anos 1970, em muitas redes de ensino, o professor era visto como um profissional que, dispondo de um hipotético conjunto de técnicas, ia para a classe, dava a aula e ponto” (WEISZ, 2000, p. 117).

Nesse período, o termo utilizado para o trabalho de formação, era treinamento e servia para que os professores pudessem aprender e aplicar as novas técnicas de ensino.

A Lei 5692/71 tornou obrigatória a profissionalização dos professores no Ensino Médio. Diante de inúmeras pressões, a profissionalização tornou-se opcional a partir de 1982 (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

O Ensino Normal passou a ser apenas uma habilitação profissionalizante, dentre outras, tendo a carga horária e o currículo passados por grandes transformações. As práticas “decorrentes dessa medida legal caminhavam, pois, na contramão do que apontavam as pesquisas realizadas pelo Inep” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 30).

De acordo com Silva (1991), na década de 70, a abordagem teórica dominante na pesquisa sobre formação de professores era a teoria do Capital Humano. O desenvolvimento do país era a razão para o aperfeiçoamento dos programas de formação. De acordo com essa visão, tal aperfeiçoamento era necessário porque se acreditava que os professores não estavam adequadamente preparados para acompanhar essa situação de desenvolvimento econômico.

Havia uma grande ênfase no planejamento, na formulação de objetivos e a na preparação de planos de avaliação. Os estudos da época não davam explicações nem sobre o que determinava o perfil sócio-cultural dos professores em serviço ou como e porque algumas características individuais dos professores se associavam ao progresso dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem.

Os educadores brasileiros, sintonizados com a concepção educacional identificada como reflexiva, cuja expressão tomou corpo no início dos anos 90,

> [...] começaram a denunciar por volta dos anos 80 as características reprodutivistas da escola que, aportada no paradigma da racionalidade tecnicista, procurava perpetuar o sistema desigual e injusto da distribuição do patrimônio cultural (BRZEZINSKI, 2001, p. 66).

Os anos 80, de modo geral, apontavam para a necessidade de "se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior" (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 30). Nesse período, travou-se ampla discussão sobre os cursos de pedagogia e a especificidade dos pedagogos. Estes, na maioria das vezes, eram identificados como professores, uma vez que uma de suas habilitações era a do Magistério[23].

O termo treinamento foi substituído por formação ou capacitação em serviço. Nesses programas, predominava a idéia de que a formação em serviço "tinha como função compensar as deficiências de formação profissional do professor ou disseminar concepções e práticas pedagógicas mais atuais" (WEISZ, 2000, p. 118). A profissão de professor se identifica como uma profissão que necessita de reflexão e atualização constantes. E nesse ponto, o grupo pesquisado concorda unanimemente. Quando questionadas sobre esse fator, todas responderam que,

---

[23] Essa habilitação concedia aos pedagogos o direito de ministrarem as disciplinas pedagógicas no curso de 2º Grau (antigo Curso Normal).

como professoras, necessitam estar sempre em processo de atualização, conforme se pode observar em alguns relatos:

> Eu vejo como uma necessidade estar sempre fazendo cursos ou participando de um encontro. Sempre temos coisas novas para aprender (Professora N).
>
> Sim, eu entendo que há necessidade de estarmos sempre nos reciclando, pois nem sempre sabemos tudo (Professora E).
>
> Às vezes aparece um curso de sábado e ai eu penso: justamente quando eu tenho outras tarefas? Mas, depois eu acabo entendendo que se não for no sábado, como eu posso participar? E ai, eu participo. Vejo isso como uma necessidade (Professora C).
>
> Sim, eu acho muito importante a nossa atualização como profissionais. Então, sempre que aparece algum curso ou um encontro, eu procuro fazer de tudo para participar (Professora L).
>
> Sim, eu sempre procuro participar dos encontros e aprender coisas novas (Professora B).

Uma outra característica daquela década foi a ampla discussão sobre a formação de professores, "não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, formação essa então realizada nos cursos de licenciatura" (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 32).

As alternativas propostas pela formação dos professores voltavam-se para os problemas apontados nas práticas que as escolas desenvolviam e,

> Entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 32).

Nesse período, a formação de professores era vista de um modo contextualizado no qual os elementos que determinavam esse contexto eram os aspectos principais a serem focalizados. Pesquisadores privilegiavam o debate sobre a função social da escola e sobre como desenvolver um cidadão crítico no sistema escolar que pertença a uma determinada sociedade (SILVA, 1991).

Novas propostas curriculares foram surgindo, tanto nas legislações estaduais como nas práticas escolares, possibilitadas por programas de formação

continuada, que valorizam a prática da sala de aula, como proposta formativa para os professores. O fazer docente era articulado entre os cursos de formação inicial e contínua através, especialmente, dos estágios.

Cresce também, o entendimento da importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior. Essas idéias tomam corpo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, cujas bases educacionais estão na Carta Constitucional de 1988.

> A Lei 9394/96 e a legislação dela decorrente vêm provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação da universidade para instituições de ensino superior, nas quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

A autora acrescenta que a legislação, equivocadamente, permite entender que o professor é um profissional da prática, como se "esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação" (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

Os procedimentos legislativos decorrentes da LDBEN e do Plano Nacional de Educação caracterizam-se pela chamada flexibilização e pela descentralização das responsabilidades de sustentação do sistema educacional. Com isso, a nova lei, responsabiliza os municípios atribuindo-lhes maiores encargos relativos ao Ensino Fundamental (obrigatoriedade constitucional), deixa a prioridade do Ensino Médio a cargo dos Estados e à União delega competências para organizar, manter e desenvolver o sistema federal de ensino. O controle do funcionamento desta política é feito através da implantação do sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

O Plano Decenal de Educação: 1993 – 2003, aprovado na Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1993, apresenta um fator

inédito, ou seja “Um amplo acordo negociado e assumido entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais, para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, definida num piso salarial mínimo” (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 34).

No entanto, a valorização profissional, os melhores salários e as condições de trabalho, prometidas no plano citado ficam esquecidos pelos governantes que passaram “novamente” a normatizar exaustivamente a formação inicial dos professores e financiar programas de formação contínua.

Os educadores entenderam que apenas a denúncia feita nos anos 80 não era suficiente; precisavam agir.

> Suas ações baseavam-se nas teorias progressistas, que trouxeram em seu bojo o anúncio do compromisso social da educação, qual seja, criticar a realidade e produzir transformações sociais capazes de libertar o homem pelo domínio do conhecimento e pela formação da consciência crítica (BRZEZINSKI, 2001, p. 67).

Na década de 90, um grupo de educadores, considerado crítico, tinha como meta conquistar a garantia do acesso e permanência na educação pública, a todos os estudantes, apesar de seu *status* econômico. Nessa década, a educação brasileira enfrentou os desafios da globalização, cuja visão dominante refletiu a pressão econômica mundial, vista como determinante nas políticas educacionais em países como o Brasil (SILVA, 1991).

Hoje, a escola apresenta uma certa dependência em relação aos modelos sociais ao assumir um papel conservador e uma relativa autonomia ao assumir um papel inovador. Esse duplo papel decorre da interação entre uma cultura interna e outra externa. As organizações escolares, ainda que estejam integradas em um contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou ideais sociais) e as crenças partilhadas pelos membros da organização (NÓVOA, 1999).

Diante das exigências que este novo século preconiza para seus cidadãos, estão, dentre outras, a urgência de uma bagagem cognoscitiva altamente qualificada, flexibilidade, liderança, cooperação e solidariedade, comunicação, domínio das linguagens, tomada de decisões e saber trabalhar em equipe (BRZEZINSKI, 2001; PERRENOUD, 2000).

Cabe à escola, em sua função social e política, a formação continuada dos seus professores, para que eles ampliem suas competências, sejam flexíveis e dispostos a aprender sempre.

4.2 Formação permanente ou manutenção na profissão

Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores levou-os a considerar que seu ambiente de trabalho começava na porta da sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga-os a entender que fazem parte de um grupo que tem um papel coletivo e a questionar seus papéis no espaço pedagógico.

A visão que se tem do professor atualmente é de um profissional que desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem conhecimentos de diferentes naturezas. É mais do que alguém que liga o saber constituído aos alunos.

> Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer (WEISZ, 2000, p. 118).

A discussão sobre o que deve ser a formação dos professores, inclui, certamente, a formação permanente, como acontece na maioria das profissões. Isso exige a elaboração e reelaboração constante da prática pedagógica. A formação passa “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Pode parecer, à primeira vista, que não cabe à escola a função de promover a formação continuada de seus profissionais, mas sim, dos sistemas de ensino. No entanto, se olharmos para a Lei 9394/96, cada escola “deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativa, cabe a ela buscar condições para qualificar seus profissionais” (BRZEZINSKI, 2001, p. 75).

De uma forma geral, a escola responsabiliza-se ao que tange à qualificação de seus profissionais, pelo menos quanto aos professores. A mantenedora sob a qual a escola está vinculada, organiza bienalmente um Congresso, em sua sede, em um outro estado. No último evento que ocorreu em 2002, estavam presentes mais de 600 professores que, durante três dias apresentaram seus trabalhos, através de relatos ou oficinas. No período da manhã, houve palestras com educadores de renome no cenário nacional e um convidado especial, vindo do Canadá.

Na escola, como já foi dito pelas professoras, há encontros sistematicamente, durante o período de uma semana, no início de cada semestre, e, no segundo, por volta de dois ou três dias. Nesse período também, há profissionais de outras instituições trabalhando com os professores. Durante o ano, há encontros na escola, em outras instituições da cidade ou mesmo fora dela. Quando os professores se manifestam interessados em participar de eventos fora do município, a escola tem se manifestado favoravelmente ou tem solicitado aos professores a participação, quando entende que o evento contribui para a melhoria do trabalho do professor.

Como “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (FREIRE, 1991, p. 35), não será também, porque a Lei prescreve a

formação continuada que a escola ou as instituições viabilizarão a formação de seus profissionais no local de trabalho.

> No Brasil, a importância que se atribui a essa função da escola implica, em primeiro lugar, uma política de desenvolvimento do pessoal que deve começar pela permanência do profissional em uma única escola, evitando a intensa rotatividade de professores do atual sistema de ensino. Essa política, sem dúvida, tem intrínseca relação com condições de trabalho, salários dignos e adoção da carreira do magistério (BRZEZINSKI, 2001, p. 75).

Quanto à importância da permanência dos professores em uma única escola, concordo com Brzezinski (2001), embora saibamos que na atual situação, torna-se quase inviável, devido, entre outros fatores, à questão salarial. Se por um lado a rede de ensino particular, geralmente, oferece salários superiores à rede pública, os professores adicionam a esse fator, a questão da manutenção do emprego.

Das 14 professoras entrevistadas, cinco (36%) atuam somente na escola em questão; sete (50%) em duas escolas e duas (14%) em três escolas.

Nessa perspectiva cabe à escola, proceder às mudanças estruturais nos sentido de desempenhar as funções sociais, políticas e pedagógicas. Dentre essas mudanças está o envolvimento de toda a comunidade educativa. Nessa tarefa, o gestor tem o papel primordial de “Ser o articulador da construção coletiva, assumindo a responsabilidade de mobilização de todos para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do projeto político-pedagógico-curricular” (BRZEZINSKI, 2001, p. 75).

Sendo a escola uma instituição social, ela é necessariamente mutável e permanentemente confrontada, mais do que outras instituições sociais. A lógica da mudança permanente da sociedade interfere na mudança da escola, embora essa esteja, aparentemente, sempre aquém da expectativa da sociedade. As mudanças estruturais de que a escola necessita estão relacionadas com o modo

com que se organizam as turmas, a seqüência hierárquica e compartimentada da aprendizagem por séries, a estrutura curricular, a avaliação, dentre outras.

No que se refere à administração da própria formação, Perrenoud (2000), considera-a como uma das dez competências profissionais necessárias para se ensinar. O autor afirma que “Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia” (PERRENOUD, 2000, p. 155).

Se o professor não se atualizar constantemente, corre o risco de não mais acompanhar o processo pelo seu aspecto dinâmico. A cada ano, os contextos são inéditos, o público não é o mesmo; os programas são modificados e existem novas abordagens. Acompanhar essas mudanças deve fazer parte do roteiro de um professor, fator que apareceu em algumas falas das professoras, embora de forma um pouco tímida, como por exemplo:

> [...] eu acho importante ler um texto ou um livro, fazer um curso, estar sempre estudando. Neste ano estou fazendo um curso de computação para poder acompanhar os trabalhos dos alunos, muitas vezes eles sabem mais do que eu nesse assunto (Professora J).
>
> Eu tenho procurado acompanhar as mudanças através de leituras de textos ou livros. Costumo acompanhar os vestibulares também, para ver como as perguntas estão sendo formalizadas para ver como é que dentro do meu conteúdo o que posso estar melhorando (Professora B).
>
> Tenho procurado ler para ficar mais atualizada. A dificuldade que encontro é que geralmente quem escreve um texto ou um livro não apresenta a parte prática (Professora H).

Nessas falas não há clareza quanto ao entendimento de que a formação é um *continuum* e, especificamente na fala da professora “H”, a formação é entendida como dissociação entre teoria e prática. Associar esses fatores é o que podemos denominar de *profissional reflexivo.*

> Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes (PERRENOUD, 2002, p. 44).

Acompanhar tudo isso demanda renovação e construção de novas

ações, de novos entendimentos e de novas buscas. “Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica” (PERRENOUD, 2001, p. 44).

Todas as dimensões da formação inicial são retomadas na formação continuada. “Portanto, saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo” (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Não há um modelo único para encontrar a estratégia adequada, cada caso é diferente do seguinte. Resta ao professor ter uma linha mestra, pedagógica e ética, e que aja de acordo com o grupo, na situação e com os mecanismos disponíveis no momento.

O autor identifica cinco componentes essenciais para a formação continuada:

a) saber explicitar as próprias práticas;

b) estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação;

c) negociar um projeto de formação com os colegas (equipe, escola, rede);

d) envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino do sistema educativo;

e) acolher a formação dos colegas.

A formação pode estimular os professores na busca da autonomia da profissão. Cabe às instituições promover formação que os prepare para participarem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Enfim, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, tanto para os alunos como para os professores, isto é, onde trabalhar e formar-se não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um

processo permanente integrado ao dia-a-dia dos professores, dos alunos e dos demais elementos da comunidade educativa, como necessidade de melhorar o processo ensino/aprendizagem.

5 TECENDO A PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

"Com exceção de fatos episódicos, pode-se afirmar que a avaliação, tal como tem sido realizada, é o principal vínculo entre a escola e a família" (RAPHAEL, 2002, p. 177) e o costume, com relação à avaliação, tem feito com que a primeira demanda dos pais seja comparativa, exigindo uma avaliação similar a que eles tiveram como alunos.

A presença dos pais na escola, geralmente, acontece nas reuniões para entrega de notas e boletins, isso porque a família tem uma grande expectativa com relação aos resultados escolares de seus filhos. Por sua vez, as professoras também esperam esses momentos para manter um contato direto com os pais.

Quanto ao grupo pesquisado, 13 professoras (93%) afirmaram que mantêm um contato com os pais em três ocasiões: por ocasião da reunião de pais no final do bimestre, quando os pais as procuram espontaneamente ou quando solicitam a presença deles na escola, conforme alguns relatos:

> Pessoalmente o contato que temos com os pais, na maioria das vezes, acontece na Reunião de Pais. Nessas reuniões, falamos sobre as notas dos alunos, como estão trabalhando, entregamos os boletins e apresentamos as fichas, onde são anotados os atrasos, as faltas ou outras observações, além de pedirmos para que os pais assinem as Fichas Individuais de Avaliação Pedagógica – FIAP[24] (Professora F).
>
> O meu contato com os pais, geralmente, acontece nas reuniões ou então quando me procuram individualmente. Quando eu percebo que o aluno tem alguma dificuldade, peço para a coordenação entrar em contato com os pais para que possamos conversar e ver se encontramos uma solução para o problema (Professora D).
>
> Pois é, isto é uma questão que eu parei para pensar agora, porque quando a gente sente que está precisando chamar o pai, a gente chama. Temos a reunião de pais todo bimestre. Nessa reunião entramos em contato com os pais. O retorno que o pai tem através do boletim é muito pouco. Acho até que isso precisa ser melhorado (Professora H).
>
> O meu contato com os pais é feito nas reuniões de pais; quando por

[24] Essas fichas são preenchidas bimestralmente pelos professores, para os alunos que não atingiram a média. Modelos em anexo no final do trabalho.

> vontade própria nos procura ou quando temos necessidade de conversarmos com eles, nós os chamamos. Nas reuniões, nós falamos com os pais, por turmas, damos uma visão geral da classe e, pedimos para alguns pais que gostaríamos que eles ficassem para uma conversa mais individualizada, ou então, eles que pedem para falar conosco particularmente (Professora L).

Apenas uma professora (7%), afirma que encontra com os pais apenas "nas reuniões bimestrais" (Professora N).

A presença da família na escola, geralmente acontece quando é chamada para discutir problemas disciplinares ou o baixo rendimento do aluno, ou então quando há dúvidas quanto à avaliação.

> Da parte da comunidade, isto já se estabeleceu como valor; o fato que leva o pai a procurar a escola e o professor com mais freqüência é o mau rendimento escolar, expresso pela nota do boletim ou da prova que lhe foi mandada para assinar, como comprovante de ter sido informado do resultado. Quando procura a escola, o pai aceita as alegações do professor, apenas diante de um documento: a prova corrigida (RAPHAEL, 2002, p. 178).

O que acontece na escola em análise não é muito diferente do que a autora afirma. Todas as professoras afirmaram que a presença dos pais na escola tem maior incidência nas reuniões para entrega de boletins[25].

A causa, seja talvez porque "na imagem que os pais têm da escola, as lições e as provas são valores seguros: cada um pode compreender como funciona uma determinada aula, porque passou em uma de dez a quinze anos de sua própria vida" (PERRENOUD, 1999, p. 147).

Ao verificar as listas de presença nas reuniões de 2002, constatei que a presença foi de, em média, 65%. Há pais que não foram a nenhuma delas. Ao questionar as professoras sobre tal fato, elas informaram que mais ou menos quinze dias após a reunião, os boletins são enviados, via correio, para os pais faltosos. Uma outra informação que merece destaque, o fato de, muitas vezes, elas solicitarem a presença dos pais para conversarem sobre o rendimento dos filhos,

---

[25] Em 2002, a escola promoveu quatro encontros com os pais. Um no início do ano, para informações de ordem geral e três para entrega de boletins e assinatura de fichas.

cujo comparecimento nem sempre acontece.

> Sempre que eu percebo que existe alguma dificuldade maior em relação ao aprendizado do aluno, peço para que a coordenação entre em contato com os pais para conversarmos sobre o aluno. Às vezes, acontece dos pais não virem, mesmo tendo sido chamados várias vezes (Professora E).

Solicitei à professora que informasse sobre a comunicação com os pais em relação às dificuldades apresentadas, assim acresceu:

> Solicito aos pais para que verifiquem a agenda do filho; suas tarefas e trabalhos de casa; seu horário de estudo em casa - em um local apropriado. Por outro lado, informo-lhes para que verifiquem as avaliações, assinando-as quando a nota for inferior à média.
>
> Quando um aluno apresenta um rendimento não satisfatório, eu procuro dar um atendimento individualizado, buscando qual a razão, qual o ponto falho, para poder trabalhar essa falha e eliminá-la. Muitas vezes, eu preciso da ajuda dos pais, como por exemplo, para acompanhar os trabalhos extras que eu peço para que ele faça em casa. Peço para a coordenação solicitar a presença dos pais para que eu possa explicar para eles o trabalho que temos que fazer com o aluno. Nem sempre os pais dão o retorno e daí o meu trabalho fica mais difícil. Muitas vezes a coordenação chega a agendar a presença deles, mas nem sempre eles comparecem (Professora B).
>
> Quando os pais não comparecem à reunião de pais e eu preciso falar com eles, peço para a coordenação marcar uma hora para que eu possa atendê-los. Às vezes, é até agendada a conversa, mas nem sempre eles comparecem (Professora G).

No decorrer das entrevistas, foi expressivo o número de questões atinentes à assistência que os pais poderiam oferecer aos filhos em casa, como também referentes à presença deles nas atividades da escola.

É possível que os pais não compareçam à escola por resistirem à idéia de que seus filhos apresentam problemas na aprendizagem, ou então, porque não acreditam na escola[26]. Como pudemos observar anteriormente, nem sempre as professoras sabem explicar, com clareza, o que está acontecendo com o aluno e como os pais podem ajudá-lo. Desse modo, é natural que os pais duvidem da opinião delas. Como a escola conta com poucos momentos nos quais possa contar com a presença dos pais, precisa ter presente

[26] Como não incluí os pais nas entrevistas, não tenho a representação deles em relação à escola.

> [...] a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar (PARO, 2000, p. 16).

A existência de um trabalho que ofereça conhecimentos para que as professoras possam compreender o processo de aprendizagem dos alunos e diagnosticar problemas dele decorrentes permitirá que estabeleçam um diálogo firme e seguro com os pais, contribuindo para que confiem na orientação da escola.

A professora “C” salienta que

> O contato com os pais torna-se mais complicado quando há necessidade de encaminhamento de alunos para profissionais especializados. Nós informamos que o aluno precisa de um acompanhamento e eles assumem o compromisso de tomar as providências, mas nem sempre isso acontece e nós não podemos fazer nada.

Uma das estratégias utilizadas pelas professoras quando os alunos apresentam problemas de aprendizagem é entrar em contato com os pais. Pelas respostas, elas convocam e dirigem as conversas:

> Pergunto sobre a vida do aluno, informo sobre as dificuldades de aprendizagem que ele apresenta e, quando necessário, solicito algum tipo de providência ou ajuda por parte dos pais (Professora E).

Uma outra professora, quando questionada sobre como os pais tomam conhecimento das avaliações, respondeu que:

> Em relação às provas, todas são assinadas pelos pais, tanto as que o aluno obteve nota abaixo da média quanto às com notas superiores. Os pais recebem o boletim fornecido pela escola e em casos que eu sinta necessidade, peço para a coordenação solicitar a presença dos pais no colégio para que juntos, em parceria, possamos resolver ou vermos o que se pode fazer em relação ao aprendizado do aluno (Professora B).

Pedi à professora que esclarecesse também como era o retorno dado pelos pais quanto às demais avaliações. A professora informou que

> Em relação aos trabalhos, como por exemplo, um trabalho de pesquisa, eu devolvo e o aluno cola-o no caderno. Peço para que os pais assinem. Quando o trabalho é em grupo, informo na agenda, qual foi a nota, se o trabalho precisa ser refeito, se há alguma outra observação e o pai ou a mãe, assina.

Merece observar que não há um tratamento uniforme em relação à informação para os pais. Cada professora cria o seu próprio mecanismo de informação, embora haja consenso entre elas, quanto à importância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos alunos.

Sem dúvida, é importante que as professoras estejam preocupadas em rever a própria atuação e tenham a oportunidade de um contato mais próximo com as famílias dos alunos. Entretanto, percebe-se que há uma falta de sistematização desses contatos, ficando apenas nas boas intenções. Assim sendo, parece óbvio que,

> [...] para tornar mais facilmente apreensível seus conteúdos, deve se reportar constantemente às experiências anteriores dos educandos, é também defensável que se tomem medidas, no seio da casa ou família, que possam, depois, facilitar na escola a apreensão dos conteúdos culturais necessários ao desenvolvimento social e cultural da pessoa (PARO, 2000, p. 34).

Através dos relatos, é possível afirmar que as professoras não possuem um instrumental teórico de análise dos problemas apresentados pelos alunos como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto, as professoras estabelecem uma relação linear de causa e efeito para os problemas de aprendizagem, muitas vezes relacionados aos problemas familiares, conforme afirma uma delas:

> Percebo que quando o aluno tem um problema em casa, ele tem dificuldades para aprender. Quando vejo um aluno muito quieto ou muito agitado, procuro saber se ele está com algum problema. Se ele não fala nada sobre o assunto, procuro conversar com os pais para saber o que está acontecendo (Professora D).

A professora solicita a ajuda dos pais, mas estes não sabem explicitar que tipo de ajuda pode oferecer aos filhos.

> Eu peço ajuda para os pais. Alguma tarefa que eles podem ajudar o filho em casa, como por exemplo: recorte de revistas ou jornais, uma pesquisa, ou qualquer outra coisa que eles possam ajudar para que o aluno cumpra suas tarefas e aprenda melhor. Quando o aluno não consegue terminar uma atividade na classe, eu também peço ajuda através da agenda.

Essas falas demonstram que as professoras não são indiferentes aos problemas de aprendizagem dos alunos. Como não encontram um caminho mais viável para ajudá-los, procuram comunicar-se com os pais, na tentativa de estabelecer um vínculo de confiança entre elas e as famílias.

Isso quer dizer que nem a primeira e nem a segunda professoras tenham que encontrar sozinhas a solução para a melhor comunicação com os pais, mas que podem trabalhar em conjunto, umas com as outras, para resolver o problema no contexto do trabalho em equipe, o que, para Alarcão (2001, p. 23) , é o que dá vida à escola, ou seja, todos são atores do processo “os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado”

Mudar o sistema de avaliação privaria uma boa parte dos pais de continuar a desempenhar o papel ao qual estão acostumados e, por conseguinte, mudaria também seus pontos de referência habituais, gerando dúvidas e incertezas. A maioria deles tem dificuldades em ver que nas brincadeiras o aluno aprende; que numa pesquisa para preparar uma encenação ou uma exposição, os alunos travam uma comunicação que seria difícil acontecer em uma aula convencional.

Nesse contexto, tudo o que afasta de uma avaliação clássica, não parece para os pais ser um trabalho muito sério

> Esse obstáculo não é intransponível, mas a mudança das práticas de avaliação, em um sentido mais formativo, qualitativo e interativo passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola (PERRENOUD, 1999, p. 148).

O autor afirma ainda que se há uma relação de confiança e diálogo entre a família e a escola, as mudanças se viabilizam com a ausência de conflitos; caso contrário, poderão ser bloqueadas.

5.1 Canais utilizados para a comunicação entre pais e escola

Ainda que autônomas enquanto instituições, isto é, embora a família e a escola tenham um funcionamento próprio, sabemos que atualmente elas se interdependem. Nessa interdependência, é fundamental que se desenvolva entre ambas, um canal de comunicação.

Em decorrência das mudanças na estrutura familiar das últimas décadas, a escola assumiu funções que eram da responsabilidade da família. Sem a pretensão de aprofundar-me nessa questão, ressalto também as mudanças ocorridas nas últimas legislações com referência à Educação Infantil.

É possível que para que a criança, que inicia a escolarização, a primeira associação feita entre o mundo da família e da escola é aquela entre a socialização primária e socialização secundária.

> A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subseqüente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade Berger e Luckmann (1973 apud PARO, 2000, p. 26).

Para esses autores, a socialização primária tem uma maior permanência na criança do que a secundária. Nesse contexto, a convivência travada entre a criança e a família deveria ser considerada como momento privilegiado para se iniciar hábitos de estudo, mesmo antes da criança iniciar sua freqüência à escola, visto que “o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias” Berger e Luckmann (1973 apud PARO, 2000, p. 27).

Mães que trabalham fora e necessitam de quem cuide dos filhos optam por escolas que atendem crianças, cada vez com menos idade. Essa interdependência cria, desde cedo, a espera pelas reuniões. Os pais querem um

relatório completo do que fazem e como fazem com o seu filho.

À medida que os filhos vão crescendo, a freqüência dos pais às reuniões e atividades – festas, jogos, comemorações – vai diminuindo e nem sempre estão dispostos a ouvir e a colaborar com as tarefas propostas pela escola, por mais compreensíveis que sejam quanto à necessidade de suas presenças ou a

> Necessidade de vínculo maior com as famílias, uma vez que responsabilidades que antes correspondiam aos pais e mães, vão sendo conferidas às escolas: orientação psicológica, orientação sexual, orientação para novas necessidades da vida urbana, educação para o trânsito, educação para o lazer, educação ambiental etc (LIBÂNEO, 2001, p. 88).

Na opinião de 100% das professoras pesquisadas, conforme descrição de alguns dos relatos, muitas vezes, há um clima de conflito que prejudica uma boa comunicação e um bom relacionamento entre a escola e a família, porque

> [...] muitos pais reclamam que trabalham fora, pagam altas mensalidades e que não têm tempo para estar vindo à escola para resolver os problemas dos filhos (Professora C).
>
> Nem sempre os pais comparecem quando marcamos uma conversa. E, também, muitas vezes reclamam da falta de tempo para virem à escola (Professora B).
>
> Quando mando um bilhete para os pais e voltam sem as devidas assinaturas, pergunto para o aluno o porquê e muitas vezes obtenho a seguinte resposta: meu pai ou minha mãe não teve tempo de assinar, mas ela ou ele viu o recado (Professora L).

Um dos melhores meios de comunicação “é a entrevista pessoal, já que permite adequar a informação às características dos familiares e priorizar convenientemente os diferentes dados transmitidos” (ZABALA, 1998, p. 218).

O que pude perceber nos relatos é que a comunicação se dá, geralmente, em uma só via, ou seja, é sempre a escola quem se comunica com a família. Raramente acontece o contrário. Os pais não tomam a iniciativa de procurar a escola, esperam que sejam chamados. A professora “M” faz uma observação a esse respeito.

> Dificilmente um pai me procura para obter informações sobre o aproveitamento escolar do filho ou outro aspecto qualquer. Neste ano, tive dois ou três pais que me procuraram para saber dos filhos,

> dos seus relacionamentos na sala, do esforço, da realização das tarefas. Um deles quis saber como era o meu trabalho na sala de aula, como eram as avaliações, que materiais eu usava e isso causou uma grande surpresa. Mas são poucos que me procuram. Geralmente eu peço que eles venham para receberem informações sobre os filhos (Professora M).

O contato com os pais seria mais produtivo se, ao invés de informar sobre os problemas dos alunos ou pedir-lhes ajuda, as professoras procurassem estabelecer ligações, tais como: se os pais valorizam ou não o estudo dos filhos, o que a escola representa para eles, quais são suas expectativas sobre a escolarização dos filhos. Dessa forma, talvez obtivessem elementos para redimensionar o trabalho com os alunos e os meios de se comunicarem com a família. Trata-se da percepção de que

> [...] para funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só do aluno, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante (PARO, 2000, p. 10).

O resultado das entrevistas é que há uma crença entre as professoras, da importância da ajuda dos pais para o bom desempenho dos alunos na escola. A dependência entre escola e família acarreta o convívio entre ambos e a compreensão que o aluno carece de um ambiente favorável desde os primeiros anos de vida, tanto quanto de estímulos permanentes durante a infância e adolescência.

5.2 Aproximação entre a escola e a família

Para Libâneo (2001, p. 89)

> A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, multiculturalismo.

Nesse contexto, a escola não pode mais ser uma instituição isolada

em si mesma. É evidente a necessidade da interação entre a realidade que circunda a escola com a comunidade, embora, na opinião do autor, não haja consenso entre os pesquisadores e educadores sobre as formas concretas dessa participação, mesmo que “esteja claro para a maioria, que os pais participam, de forma delegada, na Associação de Pais e Mestres (onde existir), no Conselho de Escola e outros órgãos colegiados que venham a existir” (LIBÂNEO, 2001, p. 90).

Paro (2000, p. 25), ao referir-se à participação dos pais junto aos seus filhos na escola, aborda duas questões que, geralmente, suscita dúvidas: a primeira, “trata-se do argumento contrário a essa prática sob a alegação de que a função de ensinar é da escola”, não cabendo aos pais arcar com encargos profissionais que são específicos desta.

Para o autor, embora a escola tenha as funções específicas, cabe a ela o papel de dar continuidade à educação familiar. Cabe aos pais integrar-se à escola, numa atitude em que

> [...] ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, *ipso facto,* reverter-se em benefício dos pais, na forma da melhoria da educação para seus filhos (PARO, 2000, p. 25).

A segunda, refere-se à compreensão equivocada por parte dos pais ao entender que o desempenho dos filhos seja expresso apenas “pelos convencionais exames e provas que compõem as atuais avaliações” (PARO, 2000, p. 25-26).

Para resolver esse mal entendido, o autor sugere que a escola deve se comprometer com a atualização histórico-cultural; e as famílias com a ajuda e interferência no desempenho escolar de seus filhos, através da comunicação constante com a escola.

As informações que os pais recebem têm uma incidência educativa

e, portanto, deverá ser tratada como tal. Conforme o uso que os pais fizerem dessas informações, poderão estimular seus filhos. Caso contrário, transforma-se em um empecilho para o aluno. Pais que declaram a insatisfação ou discordância em relação ao trabalho da escola para os filhos, ajudam a não valorizar seus estudos (PERRENOUD, 2000).

Essa premissa pode se confirmar, conforme relato de duas professoras:

> Tenho observado que quando eu entro em contato com os pais e peço que me ajudem, como por exemplo, colocando um momento de estudos para os filhos, verificando ou questionando sobre as tarefas, olhando a agenda deles, isso provoca uma melhora no aluno, pois ele sabe que estamos em contato (Professora B).
>
> Quando os pais mostram-se interessados e participativos na vida escolar dos filhos, eles melhoram seu aprendizado. Vejo que quando eu peço para que um pai venha até à escola para conversarmos e o filho fica preocupado, ou até mesmo com medo do que possa acontecer, há uma melhoria no seu rendimento (Professora M).

A freqüência da comunidade na escola enquanto relação democrática, só se viabilizará quando houver participação, tanto nas decisões como na execução do projeto da escola. Tal viabilização só ocorre na prática (PARO, 2000), ou seja, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar.

5.3 Papel da escola – informar e envolver os pais

Perrenoud (2000), ao elaborar as dez novas competências para ensinar, coloca a informação e o envolvimento dos pais, com relevada importância, afirmando que

> [...] a escolaridade obrigatória constituiu uma formidável máquina de privar os pais de seu poder educativo, para ‘entrar no molde’ de bons fiéis, posteriormente de bons cidadãos, mas tarde de bons trabalhadores e consumidores (PERRENOUD, 2000, p. 109).

A partir da democratização da escola, a criança deixou de pertencer exclusivamente à família. As leis obrigam os pais a proverem a educação de seus filhos, dividindo-a com a escola. A escola tornou-se obrigatória porque “as crianças não tinham espontaneamente vontade de freqüentá-la, nem os pais a necessidade de confiar seus filhos a ela” (PERRENOUD, 2000, p. 110). Dessa forma, a escola “arrancou” as crianças de suas famílias para garantir-lhes a instrução.

Segundo o autor, se hoje fosse dada a faculdade aos pais de levar ou não seus filhos à escola, certamente, grande parte deles optaria por mandá-los, por entender que “a escola tem uma importância capital para o futuro das crianças” (PERRENOUD, 2000, p. 110) e quando pais e professores compreendem que o diálogo exige que cada um entenda o ponto de vista do outro, descobrem que a colaboração não é somente possível, mas fecunda, o que contribui para desenvolver a confiança mútua.

O fato de informar e envolver os pais faz parte das atribuições da escola e requer competências correspondentes, “onde as coisas dão certo, observa-se , em geral, uma grande capacidade de cada parceiro em considerar o ponto de vista e as expectativas do outro” (PERRENOUD, 2000, p. 113).

Ao solicitar às professoras que informassem como acontece a comunicação com os pais, obtive as seguintes respostas: cinco (37%) informaram que mantêm somente a agenda escolar como meio de comunicação; quatro (28%) utilizam o caderno, a agenda e o telefone; duas (14%) não informaram; uma (7%) utiliza a agenda, o caderno, o telefone e bilhetes; uma (7%) utiliza a agenda e o telefone e uma (7%) utiliza a agenda e o caderno, conforme relatos:

> A nossa comunicação com os pais acontece através de bilhetes, anotações na agenda ou até mesmo nos cadernos. Algumas vezes, é pelo telefone que a coordenação marca uma conversa deles com a gente (Professora A)

> Eu anoto na agenda e peço para vir assinada na aula seguinte, pois eu prefiro que os pais marquem o dia que podem vir à escola. Coloco meu horário de aulas e peço para que venham no dia em que for melhor para eles. Quando não comparecem, peço para que a coordenação marque um outro encontro (Professora B).
>
> Eu tenho dois horários em que posso atender aos pais. Na terça-feira, das 8h às 8h50 e na quinta-feira das 9h55 às 10h45. Informo no início do ano, através da agenda, que nesses horários estou disponível para conversar com os pais. Quando vou agendar um horário com eles, peço para que venham nesses momentos (Professora C).
>
> Eu marco na agenda o meu horário de aulas e peço para que eles venham naqueles momentos (Professora D).
>
> Eu escrevo na agenda ou no caderno os horários em que estarei disponível para atendê-los (Professora E).
>
> No início do ano, informo os horários que estarei na escola e peço para que marquem nesses horários, através da agenda escolar. (Professora F).
>
> Como eu trabalho nos horários da manhã e noite, informo através da agenda que posso atendê-los nos horários em que tenho aula nos dois períodos. Peço que marquem antes, pois às vezes tenho uma prova na classe ou um outro trabalho que dificulta minha ausência da sala (Professora G).
>
> Marco, geralmente, nos horários de aulas através da agenda ou no caderno do aluno. Quando é alguma coisa de urgência, peço para ligarem para os pais do aluno (Professora H).
>
> Marco na agenda ou no caderno os horários em que estou na escola e peço para que os pais venham nesses horários. Quando acontece algum imprevisto e tenho que desmarcar, peço para que a coordenação entre em contato com os pais pelo telefone (Professora I).
>
> Como em dois dias por semana eu não tenho as últimas aulas, peço para que os pais venham nesses horários. Sempre terças e quintas-feiras, depois das 10h30 (Professora J).
>
> Peço para que os pais marquem o dia e o horário, sempre nos dias em que estou na escola (Professora L).
>
> Marco na agenda, no início do ano, os dias em que estarei disponível, sempre de acordo com o meu horário de aulas (Professora M).
>
> Marco na agenda ou no caderno do aluno que quero falar com eles ou peço para a coordenação marcar por telefone (Professora N).
>
> Marco na agenda ou no caderno do aluno que quero falar com eles. Se por acaso eles não comparecem, peço para a coordenação marcar por telefone (Professora O).

Resguardado o princípio da participação, será necessário considerar que “a escola tem funções sociais explicitas, objetivos próprios, projeto

pedagógico-curricular, estrutura de gestão, formulados de forma coletiva e pública, dentro do critério do respeito aos papéis e competências" (LIBÂNEO, 2001, p. 90). Isso quer dizer que se os professores têm segurança quanto ao seu papel no relacionamento com os pais, entenderão que o envolvimento e a participação destes, não só é legítimo como necessário.

> É aqui que entra a questão da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial, pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola (PARO, 2000, p. 16-17).

Levar o aluno a querer aprender implica acordos: com ele, tornando-o sujeito de sua aprendizagem; com os pais, trazendo-os para o convívio escolar e fazendo-os sentirem-se importantes quanto à sua participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo primeiro deste trabalho foi compreender como é a prática avaliativa no interior da sala de aula. Os sujeitos envolvidos foram professoras do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Foi confirmada a hipótese inicial de que há um movimento entre as práticas avaliativas entendidas como atualizadas e as consideradas tradicionais. Na primeira tendência, a avaliação é vista como um fator importante do processo ensino/aprendizagem, cujas discussões e envolvimento são estimulados. Na segunda, a ação do professor/avaliador é impulsionada por esquemas culturalmente introjetados desde nossas experiências como alunos, já que uma boa parte do que as professoras sabem sobre o ensino, sobre os próprios papéis e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Quando iniciam seu trabalho docente, essas experiências são utilizadas para solucionar seus problemas profissionais.

As informações obtidas junto às professoras a partir de seus relatos resultaram em interpretações construídas ao longo da pesquisa. Essas interpretações indicaram particularidades de representações, divergências, convergências e autocontradições. Suas falas entrelaçam-se e permitem afirmar que desenvolvem uma prática avaliativa em dois momentos que ora se distinguem, ora se ajustam na literatura utilizada como suporte teórico.

Há momentos em que explicitam o entendimento da avaliação pautada na dimensão técnica do processo, fundamentando a avaliação em dados periódicos, isolados. Utilizam-se, predominantemente, de provas e testes; avaliam no final do processo ou em dois momentos, não permitindo ao aluno rever seus pontos fortes e suas dificuldades para direcionar seus esforços no sentido de

recuperar-se e retomar seu processo de aprendizagem. O conteúdo avaliado restringe-se ao que foi “ensinado” na sala de aula.

Em outros momentos, entendem a avaliação como um elemento que permite aperfeiçoar o ensino e detectar as dificuldades e facilidades do aluno para compreender o processo de sua aprendizagem. Relatam que a avaliação é uma constante, estabelecem os critérios e utilizam conhecimentos do cotidiano do aluno.

Aqui, parece conveniente inserir a qualidade do ensino. Se o objetivo do ensino é que o aluno aprenda bem um conteúdo para utilizá-lo em sua vida, então é necessário reensiná-lo naquilo que ele não aprendeu. Neste cenário, a escola é ainda a unidade básica de mudança e os professores os seus principais agentes.

Neste sentido, acredito que os estudos desenvolvidos na pesquisa podem indicar pistas para uma futura intervenção no agir do grupo, tanto na formação teórico-prática quanto, particularmente, na avaliação formativa.

Ao transitarem pelos modelos tradicional e progressivista propostos por Mezzaroba e Alvarenga (1999), as professoras revelam desconhecimento dos avanços da ciência da educação e as múltiplas alternativas teórico-metodológicas disponíveis, que apontam para um ensino diferenciado e uma avaliação mais formativa.

Excetuando-se a professora “C”, é possível observar as autocontradições em falas utilizadas no trabalho, conforme quadro abaixo.

Quadro 10 – Nas falas, as contradições da prática

PROFRESSORA	MODELO TRADICIONAL	MODELO PROGRESSIVISTA
A	Avalio o conteúdo trabalhado no período estipulado para a prova	Avalio diariamente, através da observação, da participação e do interesse do aluno; no final de cada unidade trabalhada; mensalmente e no final de cada bimestre, para compor a nota

B	Divido o bimestre em três partes e procuro dividir o conteúdo também dessa maneira	Eu utilizo a auto-avaliação, por exemplo, no final de um trabalho de pesquisa. Os alunos discutem como foi feito o trabalho, a participação de cada um, isso de forma oral
C		Dou um atendimento individualizado para os alunos que têm dificuldades. Faço um controle diário. Tenho umas fichas nas quais vou anotando no dia-a-dia, tarefas, entrevistas, relatórios, o que o aluno foi fazendo e o que não foi. Quando percebo alguma dificuldade mais constante, trabalho com esse aluno individualmente, para ajudá-lo a vencer as dificuldades
D	Avalio através de provas, tarefas, exercícios em sala de aula, produção de textos	Todos os dias eu procuro avaliar os alunos e no final do bimestre faço duas avaliações escritas
E	Faço geralmente, de duas a três avaliações, procurando dividir o bimestre e os conteúdos para não sobrecarregar o aluno	Pergunto sobre a vida do aluno, informo sobre as dificuldades de aprendizagem que ele apresenta e, quando necessário, solicito algum tipo de providência ou ajuda por parte dos pais
F	Trabalho com avaliações teóricas baseadas na matéria que eu trabalho	Eu faço uma pequena avaliação do que foi trabalhado. Para os que não atingiram a média, volto naqueles conteúdos que ainda não estão bem entendidos e depois marco uma nova avaliação para ver se eles conseguem atingir a média
G	A cada duas unidades eu faço uma avaliação escrita, que pode ser um trabalho, uma pesquisa; mais ou menos no meio e no final do bimestre, uma prova escrita, que somando com as notas das tarefas, trabalhos, pesquisa, etc., componho a nota bimestral	Sempre eu faço a auto-avaliação para que o aluno identifique o que ele aprendeu e o que não está conseguindo. A maioria demonstra honestidade e franqueza. Ele fala o que não gostou, o que não aprendeu, o que gostaria de fazer melhor, etc.
H	Exclusivamente o que foi trabalhado em sala de aula, nada que eles não tenham visto e que eu tenha repetido várias vezes. Ou seja, tudo que está no currículo. É assim que eu avalio	Os instrumentos orais, capacidade de raciocínio, competência lingüística, habilidade oral
I	Faço geralmente, de três a quatro provas escritas, dividindo os dias do bimestre para não sobrecarregar muito os alunos. Agora, avalio semanalmente as tarefas e os trabalhos. Faço dessa forma, para não acumular e correr o risco de esquecer de corrigir alguma coisa, pois gosto de dar o retorno imediato para o aluno	Com os alunos que apresentam um baixo rendimento, tento descobrir o porquê dele ter cometido aqueles erros. Daí, faço um trabalho diversificado e tento me aproximar desses alunos, fazer uma análise do que eles não aprenderam, o que eles deveriam ter entendido. Depois eu tento ensiná-los, tirando suas dúvidas e proporcionando-lhes novas formas de aprender, de um outro modo e procuro também estar mais próxima deles. Em alguns momentos, quando a classe está trabalhando uma atividade, procuro estar junto a esses alunos, ver quais são suas dificuldades para poder ajudá-los

J	Avalio bimestralmente	Avalio a participação do aluno, o interesse na aula, as perguntas que trazem de casa ou daquilo que ele conhece, daquilo que ele faz uso
L	Utilizo provas objetivas, de múltipla escola e dissertativas	Não há uma regularidade para avaliar pois depende dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.
M	Eu ensino primeiro a teoria, o conteúdo. Depois, busco no aluno o que ele sabe, o que ele entendeu desse conteúdo	Avalio todo o processo. Avalio pelo desenvolvimento, pelo crescimento, pela participação nos trabalhos dados.
N	Tem o instrumento oral e o escrito	Nas avaliações que apresentam nota inferior à média, o aluno tem uma nova chance. Aquele conteúdo é revisto para que ele possa em uma segunda oportunidade adquirir um aprendizado que não foi suficiente na primeira vez
O	No meio do bimestre e no final dele, dou uma prova escrita	Avalio a cada trabalho efetuado. Como por exemplo, se passo um filme para os alunos eu avalio, ou através de um relatório ou um debate

Fonte: entrevistas

Diante desses dados, prevalece no grupo o aspecto contínuo, gradual e cumulativo da avaliação, o que oferece ao aluno, por meio de instrumentos e técnicas variados, oportunidades diferenciadas, em momentos diferentes e constantes. As diferentes formas de avaliação que atendem também às diferenças individuais, aparecem timidamente.

É possível observar que muitos conceitos não estão suficientemente claros para o grupo, o que permite interpretações nem sempre corretas. As interpretações às quais me refiro, seriam aquelas que permitem operar um diagnóstico das dificuldades eventualmente encontradas pelos alunos, com vistas à adaptação das atividades de ensino/aprendizagem e das práticas avaliativas adequadas.

Para conduzir de forma correta essas ações, há um caminho, uma seqüência formativa: levantamento de informações; diagnóstico individualizado e ajuste da ação que se viabiliza a partir de um quadro teórico que orienta a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas.

Cabe evidenciar que, de modo geral, o grupo mostra-se aberto às

inovações, ao apontar para a possibilidade de enfrentar um estudo sistematizado que provoque mudanças e que os posicione como elementos importantes no papel de educador e de avaliador e não como continuadores da cultura da mensuração.

Nessa cultura, o papel do avaliador tem como respaldo os julgamentos descritivos dos atributos observáveis do objeto avaliado, ancorados pelas notas e médias atribuídas. As professoras reconhecem suas dificuldades para lidar com outra lógica de avaliação que não seja a de mensurar, quando as justificam pelas condições impostas pelo sistema, pela instituição e pela família.

Apesar de consensos no grupo, como o relatado, cada professora utiliza sua competência dentro de uma organização própria de ensinar e avaliar seus alunos. No seu dia-a-dia, ocorre um processo permanente da situação pedagógico-avaliativa, flagrado em momentos de rupturas e continuidades com os esquemas pré-estabelecidos pelo grupo.

Embora haja indícios de uma avaliação formativa, aparecem outras práticas já devidamente instaladas. Há momentos traduzidos nas falas, em que as hierarquias introduzem esquemas conhecidos e ações mais seletivas que regulam o processo. Em outros momentos, a avaliação formativa sinaliza na ação pedagógica alternativas de comunicação, suscetíveis de favorecer as regulações das aprendizagens.

A adoção da lógica regulativa e de uma avaliação formativa exige mudanças na prática do ensino e esta, por sua vez, só é possível a partir de uma possibilidade, que Alarcão (2001) denomina professor e escola reflexivos.

No entender da autora, uma escola reflexiva é aquela que pressupõe que as pessoas tenham tempo para estar umas com as outras para pensar, não de forma aleatória, mas em um espaço e com um tempo construído e sistematizado.

Nesses moldes, posso afirmar que o grupo pesquisado e a escola em que atuam, não se identificam, na sua totalidade, com a reflexibilidade colocada pela autora.

Alarcão (2001) sugere três momentos para que haja o trabalho extremamente difícil para que a escola e os professores tornem-se reflexivos: o primeiro, seria o momento de refletir e descrever o que acontece no interior da sala de aula e da escola; o segundo, seria no nível de compreender o que aconteceu e o terceiro, a passagem para um nível crítico, ético e de intervenção, inclusive política.

Esta pesquisa ao analisar os dados fornecidos pelas entrevistas para efetuar inferências sobre a prática avaliativa das professoras, evidenciando autocontradições, pretendeu contribuir para aclarar o primeiro momento sugerido pela autora. Entendo que o segundo e terceiro momentos sugerem uma intervenção, como desdobramento do presente trabalho.

A minha pretensão com esta pesquisa não foi elaborar respostas prontas, mas sim, contribuir para o debate, posto que a avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento para professores comprometidos com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

É esse compromisso que nos coloca freqüentemente diante de interrogações que exigem cada dia mais, tornarmo-nos capazes de investigar a prática para formular respostas possíveis para os desafios que se nos apresentam, no sentido de que sempre podem ser aperfeiçoadas.

Enfim, este trabalho não é conclusivo, mas sim uma abertura a novas perspectivas que permitam encarar de maneira diferente a atividade do professor/avaliador.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional***:* regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. 151 p.

ALARCÃO, I. Novas tendências nos paradigmas de investigação. In: _____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade***.* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-144.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD. P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado***.* Coimbra: Almedina, 1986. p. 175-209.

ALVES, J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*.* **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, p. 53-61, mai/91.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar***.* 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. 128 p.

APPLE, M. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 1989. 201 p.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional***.* 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p.

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 344 p.

_____. **Educação e construção do conhecimento***.* Porto Alegre: Artmed, 2001. 125 p.

BLOOM, B. **Taxonomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972. 180 p.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar***.* São Paulo: Pioneira, 1973. 307 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação***.* Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: _____. (Org.). **Profissão professor***:* identidade e profissionalização. Brasília: Plano, 2002. p. 7-20.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade***.* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-82.

BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor***:* identidade e profissionalização docente*.* Brasília: Plano, 2002. p. 133-144.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 164 p.

COLL, C. **Psicologia e currículo***:* uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996. 200 p.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem***:* dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: E.P.U., 1989. 91 p.

_____. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão de ensino. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame***.* Campinas: Autores Associados, 2002. 23-51.

_____. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar***.* 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 51-79.

DOKIC, M. A avaliação formativa na encruzilhada da investigação e da prática pedagógica. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado***.* Coimbra: Almedina, 1986. p. 257-263.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação***:* prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.7-28.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. São Paulo: DP & A, 2001. 198 p.

ESTRELA, M. T. Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação***:* novas perspectivas*.* Porto: Porto Editora, 1999. 106 p.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro***:* efetividade ou ideologia? 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 107 p.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de pesquisa.** N. 66, São Paulo: ago/88. p. 75-80.

FREIRE, P. **A educação na cidade***.* São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

GADOTTI, M. **Escola cidadã:** aula sobre a autonomia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 78 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social***.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais***:* vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: E.P.U. 1986. 116 p.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada***.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 136 p.

_____. **A avaliação, regras do jogo***.* Porto: Porto Editora, 1994. 189 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 197 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores***.* Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

KONDER, l. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 144 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 260 p.

_____. **Organização e gestão da escola***:* teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar***.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 180 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. 162 p.

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas***.* 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170 p.

_____. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-136.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática***.* São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo***:* educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992. 124 p.

MEDIANO, Z. D. **Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação***.* 2. ed*.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 115 p.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 193 p.

MEZZAROBA, L.; ALVARENGA, G. M. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (Org.). **Avaliar:** um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999. p. 29-82.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. 9. ed. São Paulo: E.P.U., 1986. 119 p.

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar***.* 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. 138 p.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social:** introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional, 1968. 119 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação***.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor***.* Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000. 126 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação***:* da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

_____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado.** Coimbra: Almedina, 1986. p. 27-73.

_____. **10 novas competências para ensinar***.* Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

_____. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Idéias***.* N. 30, p. 205-248, 1997.

_____. et al. **Formando professores profissionais***.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 232 p.

PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil***:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

PINTO, E. Avaliação de ingressantes. In: FELTRAN, R. C. S. **Avaliação na educação superior.** Campinas: Papirus, 2002. p. 83-108.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva***.* 2. ed. São Paulo: USP, 1982. 172 p.

RAPHAEL, H. S. **Avaliação escolar***:* em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998. 172 p.

_____. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame***.* Campinas: Autores Associados, 2002. p. 159-187.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas,

1999. 334 p.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional***:* quantidade-qualidade*.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 111 p.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória***:* desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 151 p.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática***.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 160 p.

SILVA, R. N. **Formação de professores no Brasil***:* um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. 117 p.

SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação***:* novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-170.

SOUSA, C. P. Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. In: _____. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar***.* 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. 177 p.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: SILVA, A. M. M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares***.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional***.* São Paulo: IBRASA, 1989. 211 p.

_____. **Avaliação educacional***:* teoria, planejamento, modelos*.* São Paulo: IBRASA, 2000. 193 p.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem***.* São Paulo: Ática, 2000. 133 p.

ZABALA, A. **A prática educativa***:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

APÊNDICES

A PÊNDICE A – Roteiro da entrevista piloto

1 – Qual a finalidade da avaliação?
2 – Que instrumentos são utilizados na sua avaliação?
3 – Quantos instrumentos você utiliza para compor a nota do aluno?
4 – Como são trabalhados esses instrumentos?
5 – Essa composição é mensal? Bimestral? Outros?
6 – Qual o teor da avaliação?
7 – Como são distribuídos os valores das questões?
8 – Quais os critérios utilizados?
9 – Os alunos têm conhecimento desses critérios? Como?
10 – Por quê utiliza esses critérios?
11 – Existem outras formas avaliativas utilizadas no seu dia-a-dia?
12 – Como é o retorno para os alunos?
13 – O que é feito após o retorno?
14 – Como é dado o retorno para os pais?
15 – Como você procura estar atualizado(a) em relação à avaliação?

APÊNDICE B – Roteiro utilizado nas entrevistas

TEMA 1 – CRITÉRIOS, PERIODICIDADE, INSTRUMENTOS E TEOR DA AVALIAÇÃO

1 – Você utiliza instrumentos de avaliação?
2 – Quais instrumentos?
3 – Quantos instrumentos são utilizados para compor a nota do aluno?
4 – Essa composição é mensal? Bimestral? Outros?
5 – Quem participa na escolha desses instrumentos?
6 – Como é feita a correção desses instrumentos?
7 – Como são trabalhados esses instrumentos?
8 – Com que periodicidade você avalia seu aluno?
9 – Qual o teor da avaliação?
10 – Como são distribuídos os valores das questões, no caso de provas?
11 – Quais os critérios utilizados na distribuição dos valores das questões?
12 – Os alunos têm conhecimento desses critérios?
13 – Por quê utiliza esses critérios?
14 – Você avalia somente os conteúdos trabalhados em sala de aula?
15 – Utiliza conhecimentos que os alunos obtêm fora da sala de aula?
16 – Existem outras formas avaliativas no seu dia-a-dia?

TEMA 2 – AVALIAÇÃO FORMATIVA

1 – Após o resultado das avaliações, como você procede quanto ao desempenho do aluno?
2 – Como é o trabalho com os alunos que apresentam um baixo rendimento?
3 – Como é o trabalho com os demais alunos?
4 – Você utiliza a auto-avaliação? Como?

TEMA 3 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

1 – Você tem obtido orientações quanto às avaliações? Como?
2 – Participa de algum grupo de estudos?
3 – A escola oferece oportunidade de atualização no assunto?
4 – A escola oferece oportunidade de atualização abordando outros temas?
5 – Você faz cursos de atualização pedagógica fora desta escola?

TEMA 4 – RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

1 – Após a avaliação, como é dado o retorno para o aluno?
2 – O que é feito após esse retorno?
3 – Como os pais tomam conhecimento do resultado das avaliações?
4 – Você se comunica com os pais dos alunos? Como?

ANEXOS

ANEXO A – Ficha individual do aluno, utilizada pela professora “C”.

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO –

NOME: _____ Nº: _____

ANO: 2002 TURMA CURSO: Fundamental II

	1º Bim.			2º Bim.			3º Bim.			4º Bim.		
	S	V	N	S	V	N	S	V	N	S	V	N
Participa das aulas?												
Tem boa capacidade de interpretação?												
Lê correto e fluentemente?												
Sua expressão escrita é coerente?												
Tem compromisso com o cotidiano escolar?												
É indisciplinado?												
Executa as atividades propostas?												
Trabalha bem em grupos?												
É interessado?												
Conversa muito durante as aulas (paralelo)?												
Sai muito da sala durante as aulas?												
Ajuda a conservar a limpeza?												
Relaciona-se bem com os amigos?												
Tem boas relações com a equipe?												
É cuidadoso com o material escolar?												
Faz o dever de casa sempre?												
Traz, diariamente o material escolar completo?												
É desatento nas aulas?												
Perde muito as atividades propostas?												
Sabe a hora certa de ouvir e falar?												
Respeita opiniões alheias?												
Colabora nos trabalhos e atividades em grupos?												
Consegue se posicionar, argumentar e emitir opiniões?												
Apresenta algum distúrbio físico?												
Tem boa postura?												
É educado nas relações interpessoais?												
É tímido?												
Tem capacidade de liderança?												
É criativo?												

S = sempre / V = às vezes / N = nunca

Considerações finais : _____

ANEXO B – Ficha de acompanhamento do rendimento escolar utilizada pela professora “C”

Ficha de acompanhamento do rendimento escolar. (aluno e professor) SALESIANO- Ata - 2002

Nome ___ nº. ___ série **série**

Data	Observação
08/03/02	Atividades incompletas. Tarefa se faz à lápis. Não retomou a tarefa. Não usa letra maiús. cula no início da frase. Espaços em branco. Ausência de parágrafos.
05/04	Caderno continua com algumas atividades em branco e sem referência. Aluno está consciente do problema. Compromete-se a melhorar.
12/04	Aluno demonstrou muita melhora. Sem problema de acentuação. Nota 7.0
22/04	Sem material. Não fez tarefa
22/04	Caderno c/ uma página em branco e atividades sem terminar. Nota 7.0.
29/04	Sem Alp

ANEXO C – Ficha de acompanhamento individual de deveres escolares utilizada pela professora “C”

ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DE DEVERES ESCOLARES

Mês de Agosto de 2002

Disciplina :

Acompanhamento	Situação da tarefa			
Nome do aluno	Sem material	cópia	Incompleta	Não fez
1.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
2.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
3.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
4.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
5.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
6.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
7.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
8.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
9.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30
10.	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30	1 2 5 6 8 9 12 13 15 16 19 20 22 23 26 27 29 30

ANEXO D – Ficha Individual de Acompanhamento Pedagógico (utilizada pela escola)

Aluno:_____ série_____ nº_____

Disciplina:_____ Professor(a):_____

Ano Letivo	Nota	Aulas Dadas	Faltas	Ano Letivo	Nota	Aulas Dadas	Faltas
1º Bimestre				3º Bimestre			
2º Bimestre				4º Bimestre			

Principais dificuldades do aluno (quanto aos conteúdos não assimilados)

1º Bimestre Nº de alunos de classe em cada Nota: 1 a 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )	2º Bimestre Nº de alunos de classe em cada Nota: 1 a 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )
_____ Assinatura do Responsável _____ _____ Ass. do(a) Professor(a) Visto do(a) Coordenador(a) _____ _____ Visto do(a) Diretor(a) Visto do(a) Supervisor(a) Data / /	_____ Assinatura do Responsável _____ _____ Ass. do(a) Professor(a) Visto do(a) Coordenador(a) _____ _____ Visto do(a) Diretor(a) Visto do(a) Supervisor(a) Data / /
3º Bimestre Nº de alunos de classe em cada Nota: 1 a 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )	4º Bimestre Nº de alunos de classe em cada Nota: 1 a 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( )
_____ Assinatura do Responsável _____ _____ Ass. do(a) Professor(a) Visto do(a) Coordenador(a) _____ _____ Visto do(a) Diretor(a) Visto do(a) Supervisor(a)	_____ Assinatura do Responsável _____ _____ Ass. do(a) Professor(a) Visto do(a) Coordenador(a) _____ _____ Visto do(a) Diretor(a) Visto do(a) Supervisor(a)

ANEXO E – Ficha Individual de Acompanhamento Pedagógico utilizada pela escola (cont).

Dificuldades quanto à aprendizagem

( ) Não consegue se concentrar
( ) Dificuldade na interpretação
( ) Não comparece às aulas de reforço
( ) Não faz as tarefas de casa
( ) Não tem hábito de estudo
( ) Dificuldade de leitura
( ) Entrega os trabalhos sempre com atraso
( ) Falta conhecimentos anteriores (pré-requisitos)

Orientações ao aluno

( ) Participação na aula: execução de todos os exercícios (refazê-los em casa)
( ) Cumprimento das atividades extra-classe
( ) Freqüência às aulas de reforço e ou compensação de ausências
( ) Mais atenção nas aulas
( ) Mais estudo e dedicação (nas aulas e em casa)
( ) Não ficar com brincadeira e conversas durante a aula. Respeitar e valorizar o ambiente escolar.
Outras:_____
_____

Providências da Coordenação junto aos Pais

( ) Falta do aluno
( ) Problema disciplinar
( ) Cobrar o estudo dos filhos, incentivando-os e sempre que possível, ajudando-os
( ) Procurar orientação profissional (Terapêutica)
( ) Participar das reuniões realizadas na UE para melhor acompanhamento da vida escolar do filho.
Outras:_____
_____

Providências da coordenação e dos professores para auxiliar o aluno

( ) Recuperação paralela
( ) Visto nas Tarefas Complementares
( ) Incentivo para o aluno freqüentar as Aulas de reforço e Recuperação
( ) Comentários das provas e execução das questões já corrigidas como tarefa
( ) Trabalho diversificados em sala de aula
( ) Recuperação intensiva (final do 1° / 2° Semestre)
( ) Encaminhar relação nominal dos alunos com problemas de freqüências ao Conselho Tutelar.
( ) Compensação de ausências
Outras:_____
_____

Outras observações