

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

MARIA URBANA DA SILVA

*AVALIAÇÃO FORMATIVA E REFLEXÃO PEDAGÓGICA DE UM
GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II –
PESQUISA-AÇÃO*

MARÍLIA/SP
2008

MARIA URBANA DA SILVA

*AVALIAÇÃO FORMATIVA E REFLEXÃO PEDAGÓGICA DE UM
GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II –
PESQUISA-AÇÃO*

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Orientadora: Dr^a Hélia Sonia Raphael.

MARILIA/SP
2008

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília

Silva, Maria Urbana da.

S586a Avaliação formativa e reflexão pedagógica de um grupo de professores de ensino fundamental II : Pesquisa-Ação /Maria Urbana da Silva. – Marília, 2008. 208 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 163-169

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Hélia Sonia Raphael.

1. Ensino fundamental – Avaliação escolar. 2. Professores de ensino fundamental - Formação. 3. Pesquisa-Ação em educação. 4. Avaliação formativa. I. Autor. II. Título.

CDD 372

MARIA URBANA DA SILVA

*AVALIAÇÃO FORMATIVA E REFLEXÃO PEDAGÓGICA DE UM
GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II –
PESQUISA-AÇÃO*

Dr^a Hélia Sonia Raphael

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP

Dr^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis/SP

Dr^a Luciana Maria Giovanni

Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP

Dr^a Mara Regina Lemes de Sordi

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP

Dr^a Nádia Aparecida de Souza

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR

Marília, aos 12 de maio de 2008

*Para meus filhos:
Rodrigo, Leonardo e Gustavo,
pelo apoio constante e incentivo
carinhoso.*

*Para Delarim:
Antes, companheiro na partilha
das descobertas e dos desafios.
Agora, companheiro nos sonhos
e nos projetos de vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai José Porfírio da Silva (*in memorian*), pelo incentivo ao estudo e à leitura desde os primeiros anos escolares, quando me apresentava a revista O Cruzeiro, as obras de Monteiro Lobato e de José Mauro dos Vasconcelos. Com saudade.

À minha mãe Maria Aparecida da Silva (*in memorian*), por ter sonhado ser professora e, como não conseguiu realizar o seu sonho, projetou nas filhas o seu desejo, proporcionando-nos condições favoráveis aos estudos. Com um pesar enorme pelo fato de não ter visto a concretização desse sonho no meu Doutorado.

Aos professores do curso de Pós-Graduação da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, pelos ensinamentos e pelas exigências compreensivas.

À professora Ana Maria da Costa Santos Menin, pela exigência, direcionamento e orientações – sementes primeiras na produção de um trabalho acadêmico.

Aos professores parceiros da pesquisa, pela cordialidade e companheirismo na viagem do aprender e ensinar.

Ao professor Delarim Martins Gomes, pelas leituras, críticas e sugestões.

Ao professor Adair Vieira Gonçalves, pelo incentivo e cobranças no meu ato de escrever.

A todas as pessoas que, de certa forma, colaboraram para a concretização deste trabalho, com gratidão.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À professora Dr^a Hélia Sonia Raphael, pelas orientações precisas e seguras, cujas indicações nortearam esse trabalho.

Pelas apresentações de novas obras quando eu imaginava já ter lido tudo sobre o assunto.

Pela capacidade de mostrar os caminhos possíveis – nem sempre os mais fáceis.

Pelo incentivo na caminhada na Pós-Graduação.

Pela amizade e dedicação.

Muito obrigada!

O passado, pois nele moram a história e as peculiaridades da construção de vida; o presente, porque nele sobrevivem esperanças e frustrações; e os sonhos, ah! os sonhos misturamos tudo e ficamos perplexos perante o nosso inconsciente.

Ronca & Gonçalves.

RESUMO: Esta pesquisa investiga o cotidiano escolar de um grupo de dezenove professores, em uma escola do Ensino Fundamental II, da rede particular de ensino, no período de 2004 a 2006. Ao tomar como referência construtos teóricos na área da avaliação e da formação pedagógica, propostos a partir de 1980, o recorte investigado prioriza o agir avaliativo em sala de aula, no que se refere à formação teórica dos componentes do grupo e às práticas da Avaliação Formativa. Metodologicamente, caracteriza-se como investigação qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, razão pela qual acolhe o relato de interferências compartilhadas pela pesquisadora e pelo grupo, na busca de soluções para a melhoria do processo avaliativo no segmento de ensino estudado. A investigação é um desdobramento da pesquisa de mestrado, na qual, os dados, obtidos através de entrevistas, ao serem analisados, apontaram controvérsias e convergências entre o discurso e as práticas dos professores, fato que indicou a pertinência de se realizar uma intervenção. Como decorrência dos dados obtidos na pesquisa precedente acresceram-se outros, obtidos na fase de realização da presente pesquisa e provenientes da observação em sala de aula e da análise de documentos, dos quais foram retirados, para estudo, extratos relevantes, concebidos como totalidades parciais da teoria e da prática. Submetidos à análise, esse conjunto de dados evidenciou representações heterogêneas da realidade, que se constituem em uma rede de significados, na qual se destacam as resistências, as incongruências entre o discurso e a prática, e as representações de situações, marcadas ora pela reprodução ora pela construção de novos caminhos.

Palavras-chave: Avaliação Escolar no Ensino Fundamental II. Avaliação formativa. Ensino e Aprendizagem. Formação de professores. Pesquisa-ação.

ABSTRACT: This research focus on a school day-by-day life of a group formed by nineteen teachers, in a private elementary school level II, from 2004 to 2006. The observed clipping searches for the classroom evaluation act, which refers to the theoretical formation of the group members and their practices related to Formative Evaluation, taken as reference from theoretical constructs in evaluation and pedagogical formation that were proposed since 1980. Methodologically, the study is inserted in the field of qualitative research, action research model, reason why it accepts reports of interferences shared between the researcher and the group members, aiming to reach improvement of the evaluation process in the focused learning segment. This investigation is the development of master degree research, were the data gathered through interviews, when analyzed, have pointed to controversies and congruencies inside the teachers discourse and practices. This fact justified the relevance of having an intervention. To the previous data gathered in the former research fresh ones were added. They were obtained during the current research and also from classroom observation and document analysis. From them relevant extracts were taken to a deeper study, because they were conceived as theory partial totality and practice. Submitted to analysis, this set of data showed the heterogeneity of reality representation, which builds a meaning network, where resistances pop up, incongruence between discourse and practice and the representation of situations which are sometimes characterized by reproduction and sometimes by new ways.

Key words: Elementary school evaluation. Level II. Formative Evaluation. Teaching and learning. Teachers' formation. Action research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Grade de análise do processo da Pesquisa-ação Integral (PAI).....	38
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Dados comparativos das falas das professoras sobre “Como você avalia?” – 2004/2005/2006.....	125
-----------	--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição do número de alunos e professores em 2005/2006....	42
Quadro 2	Dados informativos sobre as professoras	46
Quadro 3	Quantidade de professoras de acordo com a classificação de Huberman – “Tempo de carreira”	51
Quadro 4	Dados comparativos entre os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras ente 2004 e 2006 – por disciplina	102
Quadro 5	Instrumentos de avaliação utilizados em 2004 – em relação ao número de professoras	119
Quadro 6	Instrumentos de avaliação utilizados em 2005/2006 – por área de conhecimento	120
Quadro 7	A classificação de Huberman e a variedade de instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras	132
Quadro 8	Características das professoras na fase da “diversificação, ativismo, questionamento”	137
Quadro 9	Funções da avaliação segundo o seu papel na seqüência da avaliação formativa	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA – O CONTRATO	26
1.1 Definindo a pesquisa-ação	26
1.2 Origem e evolução da pesquisa-ação	31
1.3 Delineamento metodológico da pesquisa	37
1.3.1 Campo de trabalho	41
1.3.2 Os parceiros da pesquisa	44
1.3.3 O envolvimento dos parceiros	54
1.4 Preparo e utilização dos instrumentos de coleta de dados	61
2 A PRÁTICA REFLEXIVA DOS PROFESSORES-AVALIADORES – A PARTICIPAÇÃO	67
2.1 O conceito de professor reflexivo	67
2.2 A reflexão na ação atrasa o conteúdo?	73
2.3 Professores formando-se, na prática, como professores reflexivos.....	85
2.4 A articulação entre teoria e prática – a práxis na formação de profissionais reflexivos	91
3 ESTUDOS DO COTIDIANO DOCENTE OU A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E AS PROPOSTAS TEÓRICAS – A MUDANÇA	97
3.1 Alterações nos procedimentos avaliativos	97
3.2 Avaliações nas apresentações de trabalhos	104
3.3 Atividades realizadas fora da sala de aula	107
3.4 Provas escritas	112

4	MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: COMO ESTAVA? COMO ESTÁ? – O DISCURSO	118
4.1	Avaliação formativa: uma representação em construção	118
4.2	Socialização, rupturas e contradições do discurso	128
4.3	Prática avaliativa: a curvatura da profissionalidade	131
5	PONTOS DE CHEGADA OU INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA – A AÇÃO	142
5.1	Resgatar o planejamento para dar o próximo passo	142
5.2	Ampliação e melhoria nas práticas avaliativas	145
5.3	Propostas de ação	147
5.4	Explicitando as funções da avaliação	149
	CONCLUSÕES	156
	REFERÊNCIAS	163
	APÊNDICES	170
	ANEXOS	199

INTRODUÇÃO

*Minha escola primária,
fostes meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo.
Criei meus mundos...
Minha escola primária.
Minha memória reverencia minha velha Mestra.*

Cora Coralina

Esta pesquisa tem raízes em trabalhos anteriores, realizados em diferentes momentos da vida pessoal e profissional, tendo se constituído tema de inquietações, discussões e realizações ao longo da minha trajetória.

A história pessoal se imbrica na profissional porque ambas estiveram aliadas às preocupações relacionadas à educação e, em especial, à avaliação. Em 1954, aos sete anos de idade, iniciei minha vida estudantil em uma escola localizada em cidade do interior do Estado de Goiás. Naquele estado e naquela época cursava-se o primário (atual Ensino Fundamental, 2º ao 4º ano) em seis anos; ou seja, o primeiro ano era cursado em três anos: primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C. Somente depois é que a criança iniciava o segundo ano primário. Na lembrança, uma escola com duas classes – a minha, multiseriada – separadas por um pequeno pátio, onde se davam os momentos de entrada e saída, constituídas com filas organizadas pelos tamanhos dos alunos, sob o olhar vigilante das duas professoras. Em 1959 a minha família se muda para outra cidade, interior de Mato Grosso¹, onde passei a cursar o quarto ano em uma escola da rede estadual de ensino.

¹ O Estado de Mato Grosso foi dividido em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul em 1979 e o município em referência localiza-se atualmente no Estado de Mato Grosso do Sul.

Na memória, lances de provas com três ou mais folhas de papel almaço pautado, geralmente amarrado com fitas coloridas. A essas provas escritas associavam-se as orais, cujo momento de realização era de medo e terror. Havia necessidade de se repetir, integralmente, o que a professora passara na lousa², quer na escrita, quer na oral. Nas provas orais ou nos exames finais a banca se apegava exatamente aos pontos que o aluno não havia abordado nas provas escritas. Era a prevalência do *não saber ao saber*, contrariando visões atuais como a de que a avaliação aponta para a perspectiva de ser um instrumento cuja meta principal é o auxílio mútuo entre a família e a escola, e, principalmente, o aprender (PERRENOUD, 1999).

Cursei o Ginásio (atual Ensino Fundamental, 5^a à 8^a série ou 6^o ao 9^o ano) em uma escola religiosa, da rede particular de ensino, por ter tido a oportunidade de uma bolsa de estudos. Após o término daquele curso, havia duas opções naquela localidade: ou se fazia o Curso Normal para o Magistério Primário, no período vespertino ou, no período noturno, o Curso de Contabilidade.

A escolha pelo Magistério foi decorrência da possibilidade de trabalhar na escola em que havia cursado o ginásio e, também, porque naquela época era uma das poucas oportunidades da mulher iniciar sua vida profissional, tanto pelo apoio familiar, como pela falta de outras opções de trabalho para o sexo feminino. A presença feminina no magistério era significativa, sobretudo em se tratando do ensino fundamental, já que prevalecia o constructo social de que o sexo feminino possuía as habilidades necessárias para a função, especialmente nos aspectos relacionados com o cuidar.

² Nos três primeiros anos escolares, estudei em uma cartilha denominada Cartilha Sodré. Nos anos seguintes, todo o conteúdo era passado na lousa para que se copiasse nos cadernos referentes às diversas disciplinas. Somente a partir do Ginásio é que se adotavam livros didáticos.

Essa tendência ainda é mantida. Os dados de 1997 do SAEB revelam que, no ensino fundamental, apenas 4% dos alunos da 4ª série têm professores do sexo masculino. Esse percentual se eleva para 28% na 8ª série e chega a alcançar, na última série do ensino médio, a quantidade de 50%.

Somou-se a oportunidade de ajudar financeiramente a família que era de origem humilde e com poucas condições econômico-financeiras. No meio do curso, a minha família entendeu que havia necessidade de mudança para uma cidade do Estado de São Paulo, já que era aspiração de todos que tal fato acontecesse.

Para se efetuar a transferência de escola, em meados do segundo ano do Curso Normal para o Magistério³, foi necessária uma prova escrita e uma oral, em Psicologia da Educação, pois esse componente curricular não fazia parte do programa da escola anterior. Efetuada a prova com sucesso, concretizou-se a transferência para o Instituto de Educação Manoel Bento da Cruz, em Araçatuba/SP.

Na nova cidade, não havia a oportunidade de trabalhar em uma sala de aula sem se ter concluído o Magistério, como na cidade anterior. Como o trabalho era necessário ao auto-sustento, o comércio apresentou-se como a opção favorável naquela ocasião. No ano seguinte à conclusão do curso do Magistério, o trabalho diurno continuou no comércio; à noite, iniciei o trabalho docente em um curso supletivo. Esses trabalhos concomitantes serviram para que se concretizasse – depois de um dia cansativo em outra função – o prazer de uma sala de aula, com os alunos também cansados, mas desejosos do saber. Estava claro, para mim, que a profissão docente era a escolha certa.

³ Na época o Diploma do Curso Normal obtido em Mato Grosso, não tinha validade legal no Estado de São Paulo.

A história de vida foi-se desenhando gradativamente, ora em mudanças, ora em transformações, até que se delineassem os sonhos, os ideais e as utopias a respeito da educação. Ser professora significava formar pessoas, influenciar e sofrer influências; formar sujeitos históricos, capazes de contribuir para a transformação da sociedade na qual vivemos. A construção de identidades “[...] passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” (DIAMOND, apud NÓVOA, 2000, p. 16).

Um dos assuntos que mais me chamou a atenção foi a avaliação, pela forma como os professores a utilizavam para manter a disciplina; ou seja, havia um clima de ameaças, reproduzidas no discurso, tais como: “prestem atenção que isso cai na prova”, “se vocês não ficarem quietos, vou dar uma prova bem difícil”. Esse comportamento, por parte dos professores, esteve presente na minha vida escolar até o término do Magistério, em 1966.

Dessa forma, a avaliação se restringia às provas escritas ou orais: inicialmente, como avaliada nos moldes da concepção que exigia a capacidade memorística por excelência e, mais tarde, como avaliadora em sala de aula. Comumente, o professor elaborava um questionário; ao aluno, cabia a tarefa de encontrar a “resposta certa” no texto e memorizá-la. Do questionário eram retiradas as questões para a prova. Essa visão de escola produz um currículo que não contempla as necessidades dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagem e privilegia a avaliação classificatória. Fundamenta-se em um conceito que visa um conhecimento padronizado, visto sob a ótica da homogeneização.

Em oposição, no meu entender, é o diálogo sobre a prática educativa que permite o processo transformador, sustentado por um movimento gerador da

reflexão e assunção de natureza política da prática pedagógica, compreendida como prática social. É um processo transformador por que o homem percebe que a realidade não pode ser modificada, a não ser quando, ele mesmo, descobre que essa realidade é modificável e que ele pode exercer a modificação. “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” (FREIRE, 1979, p. 40).

Em todas as escolas em que atuei a preocupação com as questões relacionadas à avaliação foi uma constante. Ao interesse inicial por esse estudo foram se agregando novos assuntos e novas descobertas. Nesse processo, em espiral contínua, depois de certo tempo, leituras e cursos rápidos não mais respondiam às questões que, além de não elucidadas no seu todo, expressavam-se em mais perguntas do que respostas. Somaram-se a esses fatores, as dúvidas que permeavam cada passo e a necessidade de desvendá-las; para isto, fazia-se necessário o exercício da indagação sistemática.

A pergunta supõe a ignorância em relação a algo que se pretende ou se precisa conhecer. Mas, por que é necessário perguntar? Porque o ser humano “[...] precisa saber como as coisas e os outros homens se comportam, pois sem esse conhecimento não poderá orientar sua conduta em relação às coisas e aos homens.” (CORBISIER, apud COTRIM, 2000, p. 54).

A pergunta pertencia ao meu universo há muito tempo. Carecia, então, ousar um passo a mais para preencher as indicações de que toda pesquisa implica no 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 responder à pergunta e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Embora as pesquisas sobre questões que enfocam a avaliação tenham avançado nas últimas décadas, ainda é um campo a ser explorado. Pela amplitude que esse tema apresenta, necessitei operar um recorte, o que, de certa forma, começou a se desenhar com o mergulho em leituras e através da participação em cursos e encontros que versavam sobre o assunto; na maioria das vezes, oferecidos pela Diretoria de Ensino de Araçatuba.

Para além do contato com as informações obtidas nas leituras e nos eventos, o interesse em estudar a questão da avaliação, de forma sistemática e organizada, cristalizou-se quando da necessidade de se produzir uma monografia para a conclusão de um curso de especialização *lato sensu*, após longo tempo fora dos bancos escolares. Tal produção oportunizou a realização de uma pesquisa bibliográfica, possibilitando contato com propostas e autores até então desconhecidos⁴. O trabalho, embora não apresentasse caráter e rigor científico aprofundados, indicou pistas e caminhos para a etapa seguinte. Acrescenta-se, então, outro motivo para prosseguir na investigação das ações e relações travadas no interior da sala de aula, corporificado na tentativa de aproximar, cada vez mais, a teoria e a prática avaliativa com vistas à melhoria, tanto do processo ensino/aprendizagem quanto da atuação dos professores na escola na qual atuava. Atender à necessidade de conhecer e compreender o desconhecido significa contribuir para a transformação, tão falada, na educação.

Esse conjunto de circunstâncias suscitou-me o desejo de continuar buscando novas idéias e novos conhecimentos. A opção foi por uma pós-graduação,

⁴ Trabalho realizado na UNESP, em Presidente Prudente/SP, 1999/2000, com o título *Avaliação formativa: uma ação pedagógica a serviço das aprendizagens*.

stricto sensu, no nível de Mestrado, no qual as leituras contribuíram para intensificar o conhecimento e interesse pelo estudo, resultando em constatações como: o estudo sobre avaliação no Brasil intensificou-se nas últimas décadas, merecendo ser colocado na pauta das escolas como assunto desafiador.

A hipótese na pesquisa do Mestrado, sob o título *Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do Ensino Fundamental: um estudo de caso*, realizada no período de 2001 a 2003, era de que havia um movimento oscilante entre o discurso e as práticas avaliativas realizadas no interior da sala de aula. Se, por um lado, o discurso enunciava atualização pedagógica, o fazer em sala de aula, revelado nas entrevistas, descortinava uma ação tradicional; ou seja, uma avaliação centrada na classificação. Investigar esse tema exigiu a leitura do cotidiano dos professores, por meio de um Estudo de Caso, com um grupo de 14 professoras⁵ do Ensino Fundamental II de uma escola da rede particular de ensino, localizada no Município de Araçatuba/SP.

Confirmada a hipótese inicial, vi-me ante a necessidade de continuar pesquisando, no Doutorado, com a pretensão de formular uma teoria consistente a fim de propor possíveis alterações na prática avaliativa daquele grupo, agora composto por 19 professoras⁶, através de uma interferência direta que pudesse contribuir para a ampliação do conhecimento sobre práticas avaliativas, pelos elementos do grupo. A inquietação me fez perguntar: por que não me inserir no grupo e desenvolver um trabalho efetivo com as professoras, no qual se aceitasse o desafio de realizar o entrelaçamento entre a prática e a teoria da avaliação?

⁵ Utilizei o termo “professoras” para todos os elementos participantes da pesquisa, embora houvesse alguns professores no grupo.

⁶ Os professores de Educação Física (três), Informática (um) e Ensino Religioso (um) não participaram da pesquisa do Mestrado.

Nesta nova fase, que ora se apresenta neste relato, o foco é pesquisar a ação avaliativa das professoras e, em conjunto, tentarmos a melhoria das práticas avaliativas em sala de aula, pelo viés da formação continuada. O olhar da pesquisadora passa de expectadora para a perspectiva de “[...] planejar-agir-observar-e-refletir [...]” (ZEICHNER, 2002, p. 75), no intuito de buscar soluções conjuntas, com o grupo, para os problemas que, então, se apresentavam.

Efetivamente, com a constatação de que a prática avaliativa das professoras da escola, na qual se deu a pesquisa, oscilava entre propostas tradicionais e contemporâneas, foi preciso reformular o problema inicial. Na pesquisa inicial, considerou-se que o problema residia em que a prática avaliativa docente fundamentava-se na repetição dos modelos pelos quais haviam sido avaliados. Efetivamente, os resultados mostraram que, geralmente, as professoras utilizavam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido e dos saberes do senso comum. As técnicas das quais faziam uso se apoiavam em conhecimentos baseados na linguagem cotidiana. No novo foco investigativo, hipoteticamente, o problema relacionar-se-ia, também, às características da formação pedagógica das professoras e à falta de conhecimento teórico sobre avaliação.

A interferência nessa prática, por meio de uma ação direcionada, propunha-se a possibilitar a passagem da racionalidade técnica e da racionalidade prática para a racionalidade reflexiva, uma vez que segundo Contreras (2002) e Zeichner (1993) a reflexão sobre a prática poder servir para mudar a prática seguinte.

Em decorrência da problemática, solucionada apenas em parte, surgiram questões que demandavam a continuidade da investigação, tais como:

- a) quais são os procedimentos avaliativos, constatados na ação do grupo de professoras, que necessitam ser ampliados ou modificados?
- b) que representações têm em relação à sua formação, sua profissão e ação pedagógica?
- c) que procedimentos poderiam viabilizar o aperfeiçoamento constante que as desperte para uma atitude crítico-reflexiva em relação às práticas avaliativas?
- d) como impulsioná-las a buscar, continuamente, alternativas educacionais, fundamentadas em propostas teóricas, que as pudessem ajudar na melhoria das práticas avaliativas?

Para responder às questões apresentadas, propus-me, como objetivo, refletir sobre as práticas avaliativas do grupo e interferir, em concordância com os sujeitos da pesquisa, na busca de meios para a atualização da prática pedagógica, bem como de possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar. Investigo, pois, as possibilidades e tentativas de construção de uma prática avaliativa, através da investigação e da análise, no sentido de que as professoras não só ajam, mas compreendam sua ação a fim de substituir a avaliação classificatória e pontual por uma prática criterial e formativa.

Essa mudança não se concretiza facilmente. É necessário desconstruir as representações sedimentadas na vida, tanto dos professores como dos alunos, sobretudo: o poder da transmissão verbal, da repetição, do controle das atividades e o valor da informação em detrimento da formação de processos de construção do conhecimento. As práticas participativas e questionadoras se chocam com o conformismo que reduz o ato de ensinar à simples reprodução, refletida,

também, nas avaliações. As limitações que se apresentam ao professor na ação de avaliar seus alunos estão relacionadas à própria história e à epistemologia da avaliação educacional, discutida e sintetizada em torno de três eixos: a prática do avaliador, a dimensão metodológica, a ética e a política.

Os dados coletados no período de 2001 a 2002, por ocasião do Mestrado (SILVA, 2003), por meio de entrevistas semi-estruturadas, foram utilizados nesta pesquisa e acrescidos da observação, realizada pela pesquisadora, em sala de aula, com foco na ação avaliativa dos professores. Os registros das observações compuseram as fichas, utilizadas para a discussão com os integrantes da pesquisa. A coleta de dados através da observação fundamenta-se em minha permanência no local da investigação, onde exerci a função de Vice-Diretora até dezembro de 2006.

A opção pela observação participante, no período de 2004 a 2006, deveu-se ao seu uso freqüente nas pesquisas qualitativas porque esta “[...] é uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção.” (VIANNA, 2003, p. 51). Na mesma linha de pensamento, o autor evidencia que o principal aspecto da observação consiste em que o pesquisador mergulha no campo pesquisado, observa de acordo com a perspectiva de um membro integrante da ação, influencia e é influenciado, graças à sua participação.

No período de 2004 a 2006, as observações foram entremeadas com discussões em grupo. Para essas discussões, as fichas de observação da pesquisadora eram lidas ou entregues às professoras. Nessas reuniões, os depoimentos iniciais indicaram que a formação dos professores em geral, se efetiva no seu cotidiano profissional e que a base para o exercício da profissão é a experiência e a prática pessoal, devidamente testada. Especificidades presentes na

trajetória desse grupo profissional, tais como: história da profissão, heterogeneidade de gênero e estrutura de carreira sem mobilidade, são aspectos que contribuem para uma tendência à padronização nas concepções e nas práticas educativas.

Enfim, ao longo da investigação tentei responder a objetivos de pesquisa e a objetivos de ação.

Objetivos de pesquisa:

- a) analisar o registro das práticas avaliativas, obtido através das observações e do registro das falas das professoras;
- b) comparar os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras no período de 2004 a 2006;
- c) avaliar os resultados e registrá-los em relatórios, bem como divulgá-los para o grupo;
- d) conceber regulações sobre as práticas avaliativas realizadas em sala de aula, para possíveis mudanças.

Objetivos de ação:

- a) propor instrumentos avaliativos para as professoras que integravam o grupo pesquisado;
- b) eleger, em conjunto com as professoras, os assuntos que necessitavam de aprofundamento teórico;
- c) organizar atividades que favorecessem a reflexão crítica da própria realidade;
- d) realizar seminários para explorar a literatura nacional e estrangeira sobre avaliação e formação de professores.

Para alcançar esses objetivos, no primeiro capítulo – *Caminhos investigativos na trajetória da pesquisa – o contrato* – relato o percurso que

possibilitou a compreensão das reflexões metodológicas, com as bases teóricas que a fundamentaram, bem como a preparação detalhada dos instrumentos utilizados.

No segundo capítulo – *A prática reflexiva dos professores-avaliadores* – a participação – descrevo a forma da observação, dos registros e das análises do fazer avaliativo, bem como o estudo sobre o professor reflexivo com o grupo colaborador da pesquisa.

No terceiro capítulo – *Estudos do cotidiano docente ou a articulação entre a prática e as propostas teóricas – a mudança* – procuro relatar como o grupo utilizou-se do conceito de professor reflexivo com vistas a mudanças dos instrumentos de avaliação.

No quarto capítulo – *Caminhos emancipatórios: como estava? Como está? – o discurso* – evidencio a multiplicidade de instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras a partir de 2005, indicando as que apresentaram melhorias nas suas práticas, as que mantiveram o discurso e a ação iniciais e as que apresentaram controvérsias entre falas e ações.

No quinto e último capítulo – *Pontos de chegada ou início de uma nova caminhada – a ação* – informo a agenda elaborada pelo grupo, para a continuidade das reflexões.

1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA – O CONTRATO

A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar [a] vida presente. Tão real e vital para a criança como a que ela vive em casa, no bairro ou no pátio.

John Dewey

1.1 Definindo a Pesquisa-ação

Ao desenvolver o projeto desta investigação, as escolhas conduziram-me à pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico⁷, na modalidade da pesquisa-ação, pois foi concebida para ser realizada em estreita associação com uma ação ou com a tentativa de solucionar um problema, cuja identificação se configurou como coletivo. Na perspectiva de Thiollent (2003), os participantes passam a ser pesquisadores por se representarem numa situação na qual estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. No entender de Garcia (2004), a pesquisa-ação “[...] possibilita, aos atores envolvidos, a ação, a reflexão, a intervenção e a transformação dos profissionais do e no processo educativo.” (p. 170).

A escolha dessa abordagem fundamenta-se no reconhecimento de parcerias, através das quais se estabelece uma rede de comunicação e

⁷ A pesquisa do tipo etnográfico caracteriza-se, fundamentalmente, “[...] por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permite reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.” (ANDRÉ, 2000, p. 41).

interpretação entre o cenário da pesquisa e os sujeitos, entre os processos e as ações que se desencadeiam, bem como pode ser fundamental para a inovação da prática pedagógica (ANDRÉ, 2000). Soma-se a esses motivos, o fato de a escola alvo da pesquisa ter sido o meu local de trabalho⁸ no período da pesquisa; porque se não contarmos nossas histórias

[...] a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitem espaços culturais hegemônicos (COSTA, 2002, p. 93-94).

Kemmis & Wilkinson (2002) nos lembram que a pesquisa-ação é participativa “[...] no sentido de que as pessoas só podem realizar pesquisa-ação ‘sobre’ elas mesmas – individual ou coletivamente. Não é uma pesquisa realizada ‘sobre’ outros.” (p. 47, grifo dos autores). Assim, e isto dificilmente seria acessível para um observador externo, a realidade pode ser observada do seu interior, o que facilita o acesso às informações e torna a coleta de dados rica e confiável.

É uma pesquisa sistemática e intencional que se realiza em conjunto com professores que passam a investigar a sua própria sala de aula e cuja preocupação é com as questões que partem da sua experiência profissional “[...] e da vida cotidiana do ensino expressa na linguagem que emerge da prática.” (PEREIRA, 2002, p. 13).

A pesquisa realizada em conjunto com os professores nos seus próprios ambientes de trabalho rompe com a idéia de que tais profissionais são, tradicionalmente, consumidores da pesquisa realizada por outros. Considera-se importante, na pesquisa-ação, o trabalho em grupo, primeiro para superar as tendências individualistas e, segundo, porque é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento mútuo.

⁸ A escola foi meu local de trabalho até dezembro de 2006.

A atitude isolada de professores pouco contribui para os avanços e a transformação da realidade escolar. Esses profissionais têm dificuldades para refletir individualmente sobre a ação educativa, o que indica que ela merece ser debatida e compartilhada (ZEICHNER, 1993 e 2002).

A pesquisa-ação no espaço escolar imprime, no objeto em estudo, a complexidade de múltiplas direções, oportunizando uma riqueza de dados que proporcionam diferentes perspectivas de análises, relativas à construção dos sujeitos e à dialeticidade desse mesmo espaço.

Como sujeitos participantes do projeto, os professores refletem sobre a realidade institucional, bem como resgatam suas experiências pessoais, o que favorece seus deslocamentos do território fechado da ação individual para a interação com os próprios pares, articulando-se resistências ao instituído, ampliando visões pessoais e criando desafios para os indivíduos e para o grupo.

Essa modalidade de pesquisa foi utilizada em razão de a pesquisadora compartilhar a crença de que os professores, provavelmente, credenciarão os resultados de suas próprias investigações como mais úteis do que aqueles apontados por pesquisadores externos. Além disso, a pesquisa-ação está eminentemente categorizada na linha interpretativista e é possuidora de uma natureza argumentativa, o que quer dizer que ela se choca com a concepção tradicional de pesquisa, pois as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objetos de deliberação do grupo. Ao mesmo tempo, é uma modalidade de pesquisa social que tem bases empíricas e que se concebe e realiza em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, cujo pesquisador e participantes envolvem-se, participam e cooperam entre si (THIOLLENT, 2003).

Bogdan & Biklen (1994) consideram que a pesquisa-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, cujos praticantes reúnem dados para “[...] denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança.” (p. 292). Lembram, ainda, que nesse tipo de pesquisa o pesquisador se envolve ativamente na causa da investigação.

O estudo do cotidiano, em especial da avaliação escolar, supõe ir além da descrição da realidade. Há uma firme pretensão de que essa descrição decorra de uma reflexão crítica realizada com os atores e no cenário natural. Ao descrever os sujeitos, os objetos e as práticas, a pesquisa-ação cria uma realidade, que, por sua vez, é uma forma de capturar o significado do poder de quem narra – grupos ou indivíduos – “[...] exercem o poder sobre o que é narrado. Mas exercer o poder não significa estar livre dele, pois o poder opera em várias direções, circula: quem narra também é narrado.” (COSTA, 2002, p. 94).

Investigar as práticas escolares pode se apresentar como uma experiência arriscada e traumatizante para professores ou, até mesmo, uma ameaça. Por ser a pesquisa-ação uma abordagem que propicia parcerias, pode-se estabelecer confiança entre o pesquisador e o grupo. O olhar do pesquisador, como observador, possibilita uma atitude distanciada e metódica de abordar e examinar o próprio trabalho, tornando o professor sensível e atento à complexidade do fazer docente. Oportunizar ao professor participar, ativamente, da análise do próprio trabalho, bem como poder observar o resultado desse esforço, pode contribuir para estreitar laços na equipe escolar. Ao se perceberem autores de sua prática, embora com toda dificuldade que possa surgir, sentem-se capazes, atuantes e profissionalmente comprometidos, interessados em investir nas suas qualificações

porque “[...] os projetos de pesquisa-ação são reveladores a respeito do engajamento dos participantes.” (MORIN, 2004, p. 195). Essa atitude os encaminha para um nível de formação, cujos resultados, além da satisfação pessoal contribuem para um maior reconhecimento social. Tais fatores demonstram a necessidade de associar o fazer pedagógico com a formação continuada do profissional da educação.

Portanto, não é possível falar sobre a possibilidade do professor de participar de uma pesquisa-ação desvinculando-o da sua própria formação. O professor passa a ser um profissional dotado das capacidades, entre outras, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares de seus alunos e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania de ambos.

Por outro lado, a pesquisa-ação exige, desses profissionais, a consciência de que sua formação não termina, porque se faz necessário ver o ambiente de trabalho enquanto sede de construção do saber, sobretudo se a escola na qual atuam se apresenta preocupada com esses profissionais, principalmente quanto à sua qualificação (ALARCÃO, 1996).

Nesse sentido, o ciclo de formação do professor apresenta-se em uma espiral, cujos passos se repetem em: planejar, refletir, agir e observar, rever o planejamento, refletir, agir e observar. Concomitantemente, a pesquisa-ação propõe-se a auxiliar os professores a investigar a realidade para mudá-la, ou ainda, a ajudá-los a mudar a realidade para investigá-la. Para Kemmis & Wilkinson (2002) o critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não está na fidelidade da seqüência de passos por parte dos participantes, “[...] mas no senso definido quanto ao

desenvolvimento e evolução de suas práticas e de seus entendimentos quanto às próprias práticas, bem como das situações nas quais foram exercidas.” (p. 43-44).

Enfim, a pesquisa-ação é concebida como uma estratégia para que os sujeitos – que passam a produzir relatos sobre si, sobre suas tradições e formas de ensinar – inscrevam suas identidades na relação com seu grupo profissional, bem como ampliem a própria cultura.

1.2 Origem e evolução da pesquisa-ação

O início dessa modalidade de pesquisa se deu em meados do século passado, como um dos aspectos da pesquisa participante. Segundo Herr & Anderson (2005) “[...] os fundamentos teóricos da pesquisa-ação na educação estão baseados na importância que John Dewey deu à experiência humana na geração do conhecimento.” (p.18, tradução nossa). A partir daí, bastou dar um pequeno passo em direção à noção de valer-se da experiência profissional dos professores e utilizá-la como uma fonte de conhecimento sobre o ensino.

Termos diferentes são utilizados para fazer referência às pesquisas feitas pelos educadores, a partir de suas próprias práticas na escola ou na sala de aula. “Os mais comuns são ‘pesquisa-ação’, ‘investigação na ação’, ‘pesquisa colaborativa’ e ‘*praxis* emancipatória’.” (PEREIRA, 2002, p. 12, grifos do autor). Trata-se de uma idéia de difícil apresentação “[...] porque o termo pesquisa-ação é empregado diferentemente por distintos indivíduos e em diversos contextos.” (STENHOUSE, 1998, p. 87).

Os termos “pesquisa-ação” e “pesquisa participante” têm a mesma

origem e surgem como crítica à pesquisa tradicional das ciências sociais, especialmente no que se refere à

[...] sua falta de neutralidade e objetividade; a recusa de aceitação do postulado de distanciamento entre sujeito e objeto de pesquisa, o que remete à necessidade não só da inserção do pesquisador no meio, como de uma participação efetiva da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, concebido fundamentalmente como um processo de educação coletiva (HAGUETTE, 2001, p. 109).

Cohen; Manion & Morrison (2003) notam que a pesquisa-ação é emancipatória⁹ e está na agenda das políticas educacionais. Essa modalidade de pesquisa procura desenvolver, nos participantes, entendimento legítimo e interpessoal constantes, propiciando autonomia e liberdade de escolha.

Brandão (1983) ao se referir à pesquisa-ação coloca em evidência dois pontos fundamentais, a convivência e a participação. Para Costa (2002) esses componentes seriam indicativos do distanciamento entre as concepções clássica e tradicional de ciência, na qual esta constitui “[...] um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos pelos métodos rigorosos e supostamente neutros.” (2002, p. 95).

Na versão anglo-saxônica, a pesquisa-ação origina-se na observação participante praticada nos estudos antropológicos de Malinowski¹⁰. Outros autores afirmam que sua origem se deve a dois pesquisadores sociais e independentes, Collier e Kurt Lewin, que utilizaram o termo pesquisa-ação para designar “[...] processos investigativos que se moveriam numa permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social comunitária.” (COSTA, 2002, p. 96).

⁹ É emancipatória porque ajuda as pessoas a recuperarem-se e a libertarem-se “[...] das amarras das estruturas sociais irracionais, improdutivas, injustas e insatisfatórias que limitam seu autodesenvolvimento e sua autodeterminação.” (KEMMIS & WILKINSON, 2002, p. 47).

¹⁰ As raízes da observação participante estão em “[...] uma das obras fundamentais de Bronislaw Malinowski – *Argonautas do Pacífico Ocidental*, 1961, na qual analisa aspectos da cultura dos habitantes das ilhas Trobriand.” (VIANNA, 2003, p. 51).

Pereira (2002) afirma que o termo foi cunhado na década de 1940 pelo psicólogo social Kurt Lewin. Para Lewin a pesquisa-ação

[...] consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então [surgem] mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática (PEREIRA, 2002, p. 12, grifos do autor).

Segundo Lewin as três características mais importantes da pesquisa-ação são: “[...] seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente.” (PEREIRA, 2002, p. 12).

Os trabalhos de Lewin e seus discípulos se orientaram para a solução de problemas sociais norte-americanos, após a Segunda Guerra Mundial “[...] envolvendo desde o problema judeu, como problemas práticos de fábricas e indústrias vinculados à ‘decisão de grupo’, à ‘auto-organização’ etc.” (HAGUETTE, 2001, p. 112, grifos da autora). Lewin pretendia, com a pesquisa-ação, investigar as relações sociais e provocar mudanças de atitudes e de comportamento nos indivíduos (André, 2000). Embora Lewin não tenha sido o primeiro a usar e a defender a pesquisa-ação, foi o primeiro “[...] a desenvolver uma teoria de pesquisa-ação, que a tornou uma forma respeitável de pesquisa nas ciências sociais.” (HERR & ANDERSON, 2005, p. 11, tradução nossa).

Entre nós, são as idéias de Paulo Freire que marcam essa tendência, em meados dos anos 50 do século passado, ao abordar as questões da educação popular. Os pesquisadores populares buscaram suas inspirações na pedagogia centrada na prática, evidenciada por Paulo Freire. Inspirados nesse autor, desenvolveram pesquisas engajadas na militância política, cujo objetivo era a

luta pela emancipação dos oprimidos. A sustentação dessa prática encontra-se no diálogo com a problemática da classe trabalhadora (COSTA, 2002).

As obras de Freire, juntamente com as de outros autores latino-americanos, se expandiram nos países do Terceiro Mundo: África¹¹, América do Sul e América Central. Essa corrente vincula-se às lutas “[...] de grupos subalternos pela emergência dos saberes ignorados e minimizados pelas ideologias hegemônicas.” (COSTA, 2002, p. 97), cujo princípio embasa-se na idéia de que a produção do conhecimento é útil quando auxilia na transformação da realidade.

Segundo Herr e Anderson (2005), o livro *Pedagogia do oprimido*, traduzido para o inglês em 1970, foi o responsável pela reanimação dos pesquisadores americanos para a pesquisa-ação. Enquanto naquele país as pesquisas preocupavam-se em criticar as pesquisas politicamente conservadoras, na América Latina acontecia uma pesquisa-ação voltada para a libertação.

As reflexões de Carr & Kemmys, segundo Costa (2002) tiveram grande influência nos estudos da pesquisa-ação em nosso país. Para Costa (2002) esses autores sugerem “[...] uma mudança de ênfase nas pesquisas que deveria voltar-se *para* a educação em vez de ser *sobre* a educação.” (p. 97, grifo da autora). Influenciados pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt esses autores editam a obra *Becoming Critical: education, knowledge and action research*, cuja influência foi imediata também na Austrália.

Esses autores apresentam a pesquisa-ação como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa, simultaneamente, da ação e da investigação.

¹¹ Sobre o trabalho com a pesquisa-ação na África, ver Meekotter & Robinson: *Quinze anos de pesquisa-ação pela emancipação política e educacional de uma universidade sul-africana*. Os autores, nesse artigo apresentam detalhes de como o programa representou uma explícita oposição política e ideológica ao regime racista do *apartheid* na África do Sul e quais os atuais desafios dessa iniciativa político-pedagógica (PEREIRA, 2002).

Fundamentam-se na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas (1993), o qual argumenta que o saber é resultante dos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades humanas, que se constituem em condições históricas e sociais.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é vista como uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar “[...] a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem.” (PEREIRA, 2002, p. 12).

Oliveira & Oliveira (apud HAGUETTE, 2001, p. 147) concebem a pesquisa-ação em educação (não apenas a escolar) como

[...] uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos. Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido.

Nos Estados Unidos, o movimento denominado *teacher as researcher*, liderado por Stephen Corey, marca a presença da pesquisa-ação na formação continuada de professores, com a proposta de que poderiam aperfeiçoar-se, tornando-se pesquisadores em suas próprias salas de aula.

Embora o movimento dos educadores-pesquisadores nos Estados Unidos tenha surgido mais tarde que na América Latina e Inglaterra, ele não foi derivado de nenhum desses movimentos anteriores “[...] e nem foi ele uma re-apropriação do movimento de pesquisa-ação na América do Norte dos anos 40 e 50.” (ANDERSON, HERR & NIHLEN, apud PEREIRA, 2002, p. 18).

No campo educacional a pesquisa-ação floresce em países como a Inglaterra, a Alemanha, a Austrália e a Espanha. Stenhouse (1998), com uma visão

clínica e humanista, é reconhecido como o incentivador desse movimento na Espanha, ao combater a racionalidade técnica¹² no planejamento do currículo. Para ele a pesquisa-ação é um tipo de investigação na qual o ato investigativo é único.

Elliott (2000), na Inglaterra, concebe a pesquisa-ação como elemento de análise das ações humanas e das situações sociais experimentadas por professores na busca de soluções para os problemas práticos do cotidiano. Segundo esse autor, o propósito dessa modalidade de pesquisa consiste em aprofundar a compreensão dos problemas percebidos, a partir de uma postura exploratória frente às situações observadas por parte dos professores.

Nesse sentido, o termo pesquisa-ação designa, em geral, um método utilizado para uma ação estratégica e requer a participação de todos os atores envolvidos. Identifica-se como forma de criação de saberes, na qual as relações entre a teoria e a prática e entre a pesquisa e a ação são constantes (MORIN, 2004).

A investigação necessita ser acompanhada da obrigação de ampliar o conhecimento, tanto da comunidade educativa na qual se dá a pesquisa, quanto do ambiente fora dela.

Enfim, a pesquisa-ação é um tipo de investigação no qual o ato investigativo é, necessariamente, uma particularidade cuja finalidade é o benefício, tanto para o grupo envolvido, quanto para aqueles que não pertencem à comunidade investigada (STENHOUSE, 1998).

¹² Racionalidade técnica entendida como aquela relacionada ao conhecimento técnico, ligado à necessidade das pessoas de obter o controle sobre o mundo natural. Sua preocupação está voltada para a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins. Esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. O interesse aponta um tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos (LIBERALI, 2004).

1.3 Delineamento metodológico da pesquisa

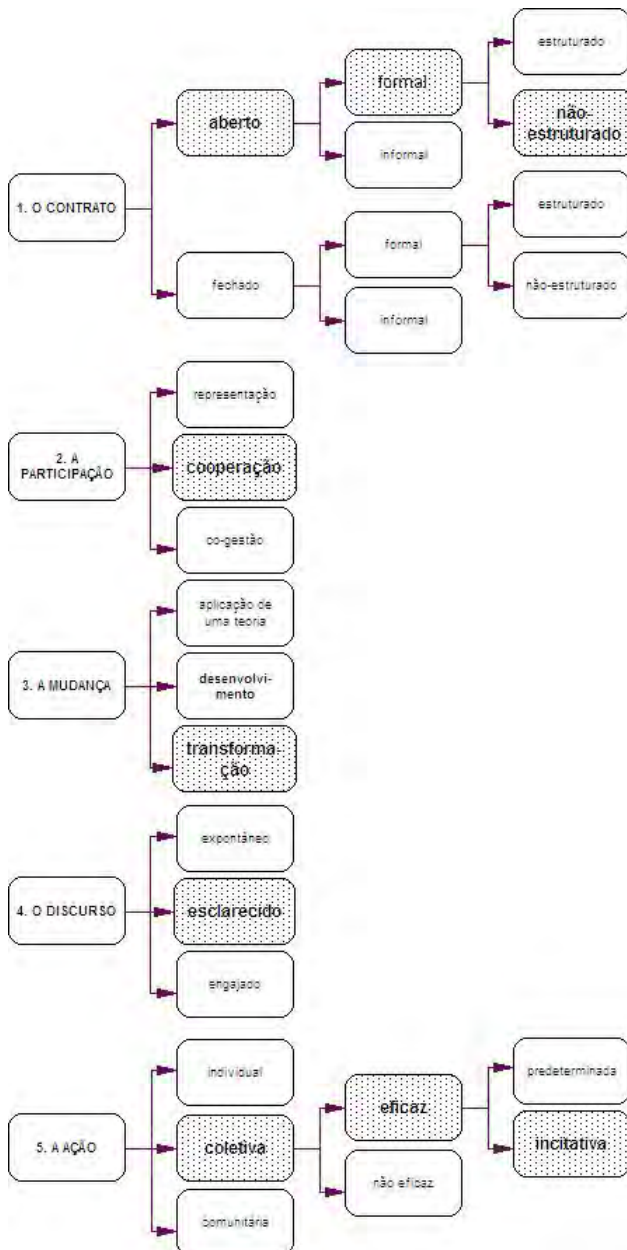
Como explicitado anteriormente, esta pesquisa se apresenta como qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, cujos passos fundamentaram-se em vários autores, embora os caminhos apresentados por Morin (2004) tenham sido fulcrais para a sustentação do trabalho.

Esse autor propõe a pesquisa-ação como um método gerado a partir da interlocução entre “[...] pesquisadores e atores da situação observada e que se revela como sendo de grande utilidade para desencadear mudanças ou melhorias de diversos tipos, em particular, no mundo da educação.” Denomina sua metodologia de Pesquisa-Ação Integral (PAI) e a aponta como uma pesquisa que tem, como objetivo, a mudança, pela transformação recíproca entre a ação e o discurso, ou seja, a partir de uma ação individual em uma prática coletiva, somada a um discurso, ou seja, tratando-se de “[...] um diálogo esclarecido e, até, engajado, ela requer um contrato aberto e formal, implicando em participação cooperativa e podendo levar até à co-gestão.” (MORIN, 2004, p. 60).

Morin (2004) enfatiza que a pesquisa-ação integral inscreve-se em uma perspectiva global que recusa a separação e a consideração das partes isoladas. Ela diz respeito aos fenômenos sociais, em seus movimentos e em suas interações, a partir das quais surgem questões e a necessidade de intervenção dos atores e dos pesquisadores para formular os problemas e resolvê-los da melhor forma possível. O autor opta pela pesquisa-ação integral porque entende que, ao se realizar em conjunto pelos seus membros, opera sobre as ações do grupo, com o resultado favorecendo o próprio grupo. Considera que esse tipo de pesquisa supera a pesquisa aplicada, na medida em que consegue articular explicação, implicação e

aplicação. Quanto mais elevado for o grau de participação e de envolvimento dos participantes mais se aproximam da pesquisa-ação integral.

Morin (2004) propõe cinco etapas para a concretização da pesquisa-ação, cada uma delas com suas peculiaridades: conforme a figura abaixo¹³.



Esquema 1 – Grade de análise do processo Pesquisa-ação integral (PAI)
 FONTE: MORIN (2004, p. 61).

A proposta do autor é a de que esses componentes são “[...] *interdependentes* e devem ser compreendidos de maneira *dinâmica* e *sistêmica*.”

¹³ As figuras hachuradas indicam a minha opção, dentre as propostas pelo autor.

(MORIN, 2004, p. 61, grifos do autor), ou seja, uma dimensão da pesquisa somente pode ser interpretada com base na compreensão de outra. Contudo, a participação é essencial.

As cinco etapas propostas para a Pesquisa-Ação Integral apresentam-se em espirais sucessivas, embora “[...] a realidade nunca pode ser totalmente apreendida.” (MORIN, 2004, p. 91).

Nesse sentido, optei por um contrato aberto¹⁴, formal e não-estruturado por permitir negociação com as professoras, a qualquer momento da pesquisa. Em um contrato aberto, é possível o diálogo com os parceiros, por exercerem um controle sobre a ação, sobre a situação, além do compartilhamento de responsabilidades. (MORIN, 2004). O diálogo permite, ainda, a busca de soluções ou aquisição do saber de do saber-fazer. A ação conjunta permite um clima de trocas e deliberações sobre as propostas, bem como sobre o grau de participação de cada elemento do grupo.

Em síntese, a pesquisa-ação precisa de um contrato que se identifique pelo grau da negociação e do entendimento, aceitos pelo grupo de forma deliberada. “Será suficientemente formal, guardando, ao mesmo tempo, uma dimensão não-estruturada para os ajustes impostos pela realidade da vida.” (MORIN, 2004, p. 65).

Quanto à participação¹⁵, optei pela forma de cooperação indicada pelo autor como aquela, na qual os participantes sabem que suas reflexões podem influenciar no andamento da pesquisa, isso porque não lhes é imposta uma única forma de comunicação.

¹⁴ O modelo do contrato encontra-se no Apêndice A, p. 171.

¹⁵ Participação entendida como “[...] engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração.” (MORIN, 2004, p. 67).

Por sua vez, a terceira etapa – a mudança, do ponto de vista da transformação, indica que os participantes a incorporam tanto nas ações quanto no pensamento. Para o autor, a mudança “é a finalidade global” em uma pesquisa-ação, ou seja, a realização de uma idéia que permite a interação entre ação e reflexão, “[...] da reflexão à ação, de uma ação refletida a uma ação ainda mais refinada, e assim por diante.” (MORIN, 2004, p. 71).

Em relação à quarta etapa proposta para a concretização da pesquisa-ação – o discurso – o autor identifica-o como um entendimento que se opõe à intuição, ou seja, passa da espontaneidade para os esclarecimentos que favorecem o engajamento dos participantes, não só como colaboradores da pesquisa, mas, também, como seus autores.

A ação, última etapa da metodologia, é vista como a palavra que define a pesquisa-ação, já que Morin (2004) afirma que “Estudar a ação é avançar em um labirinto.” (p. 80). A ação, nesse caso, está vinculada a uma pesquisa e não a qualquer ato do cotidiano. Revela a vontade de intervenção, da melhoria e do enriquecimento de conhecimentos que podem auxiliar na solução dos problemas encontrados. Evidencia que essa metodologia favorece a pesquisa etnográfica porque permite ao pesquisador conhecer o grupo pesquisado em decorrência da convivência entre ambos.

As lições aprendidas com a pesquisa exigem discussão contínua e confronto com as novas realidades para que se transformem no ciclo constante e em espiral, como preconiza Thiollent (2003).

Segundo Dubost (apud MORIN, 2004), a ação remete a um grau de antecipação: “[...] trata-se de ações inteiramente planejadas, ou elaboradas em suas linhas gerais, ou definidas, ou incitativas que levam a produzir outras ações

inovadoras.” (p. 81), o que justifica a opção pela ação coletiva, efetiva e incitativa. Coletiva, por envolver outros personagens além da pesquisadora; efetiva, no sentido de mudanças de atitude e expectativa de se obter resultados positivos e, incitativa, por apontar, com maior propriedade, “[...] a relatividade dos resultados e a idéia de *lições de vida* ou *de prática*.” (MORIN, 2004, p. 85, grifos do autor).

No geral, o que caracteriza a Pesquisa-ação Integral é o seu caráter democrático, pela partilha das idéias e das decisões com todos os envolvidos, uma das exigências do contrato. Quanto ao aspecto democrático dessa modalidade de pesquisa, Van Manem (1990) aponta cinco vantagens na utilização da pesquisa-ação: visão democrática, enquanto entendimento entre o pesquisador e o grupo; proximidade do local pesquisado; relação da teoria e da prática; expectativa de mudança e possibilidade do professor tornar-se um pesquisador.

Tripp (1990) defende a pesquisa-ação enquanto socialmente crítica, através das seguintes características: a participação dos professores na pesquisa; a direção emancipatória¹⁶ do grupo; a consciência dos integrantes na tomada de decisões para melhorar a prática pedagógica; a tomada de consciência das restrições impostas no trabalho e, finalmente, a possibilidade dos resultados encontrados suscitarem o desejo de mudança ou de melhoria para o que já existe.

1.3.1 Campo de trabalho

Como informado anteriormente, esta pesquisa se deu em uma escola da rede particular de ensino, localizada no município de Araçatuba/SP, no

¹⁶ Emancipatória como visão acerca do objetivo e do propósito da pesquisa, na qual os co-participantes tentam refazer e melhorar sua prática para superar distorções, incoerências, contradições e injustiças (KEMMIS & WILKINSON, 2002).

período de 2004 a 2006. Ressalte-se que, em 2004, a pesquisa foi iniciada apenas no segundo semestre. Optei por essa escola pela facilidade de acesso e comunicação e, também, por ser 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). Adicionalmente, influenciou na escolha facilidade de parceria, expressa pelo grupo de professoras que se dispôs a celebrar um contrato para participar da pesquisa.

A escola localiza-se em bairro de classe média, próximo ao centro da cidade, mantida por uma instituição religiosa, com fins filantrópicos. Fundada em 1949, por um bom tempo, matriculou apenas alunos do sexo masculino, no atual Ensino Fundamental II, no período matutino; no período noturno, a partir do final da década de 1960 foram iniciados os cursos profissionalizantes para alunos de ambas os sexos. Em 1993, a escola ampliou os cursos e, conseqüentemente, o número de alunos. Constituiu-se em escola mista, com o Ensino Fundamental completo, ofertado no período matutino. Em 1994 inicia o trabalho com a Educação Infantil nos períodos matutino e vespertino, e, em 1996, com o Ensino Médio, no período matutino.

No período da pesquisa, apresentava equilíbrio com relação ao número de alunos em todos os cursos. Quanto ao número de professores, no segmento pesquisado (Ensino Fundamental II) manteve a mesma quantidade (19), como demonstra o Quadro 1, a seguir:

Cursos	Turnos	Número de alunos		Número de Professoras	
		2005	2006	2005	2006
Educação Infantil	Mat/Vesp	154	166	11	12
Ensino Fundamental (1 a 4)	Mat/Vesp	233	248	10	11
Ensino Fundamental (5 a 8)	Matutino	240	265	19	19
Ensino Médio	Matutino	134	143	14	14
Técnico em Informática	Noturno	107	112	10	10
Técnico em Mecatrônica	Noturno	83	98	17	17
Técnico em Enfermagem	Noturno	43	76	09	12
TOTAIS	-x-	994	1107	90	95

Quadro 1 - Distribuição do número de alunos e professores em 2005/2006

Fonte: Secretaria da escola

Os alunos são oriundos do bairro no qual a escola se localiza; de outros bairros e de municípios vizinhos. Os pais que, geralmente, levam e buscam seus filhos, tanto no período regular das aulas quanto para as atividades do período vespertino¹⁷, são, na sua maioria, trabalhadores no comércio, bancários, profissionais liberais e funcionários públicos.

Por condições históricas, a escola abriga-se em dois prédios: o primeiro, construído no início da década de 50, do século passado. Esse prédio abriga, atualmente, a Educação Infantil e algumas salas do Ensino Fundamental I. Recentemente, passou por reformas; 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, refeitório, portaria, entrada e saída de alunos.

O segundo, construído a partir de 1955, possui três andares, com acesso através de duas grandes escadas localizadas na parte central. No térreo, encontra-se a recepção e funcionam os cursos do Ensino Fundamental I e II, período matutino e vespertino e de Educação Profissional, no período noturno. Nesse pavimento, há um grande corredor ladeado pelas salas de aula, sala de professores, salas de Coordenação, Laboratórios de Informática e Departamento Financeiro. Na parte externa, estão a Biblioteca e a Capela-auditório. No primeiro andar estão: secretaria, sala de professores e laboratórios de Informática. No segundo encontram-se as salas de aulas do Ensino Médio, a sala de Coordenação, o Departamento de Pessoal, as Diretorias Pedagógica e Administrativa, a sala de Professores, os Laboratórios de Química, Física e Biologia e uma sala ampla para projeção de filmes ou apresentação de trabalhos. Essa sala é utilizada para encontro

¹⁷ A escola oferece cursos extra-curriculares no período vespertino para os alunos do período matutino. Para os alunos de 1 a 4: Esportes, Artes, Coral, Robótica, Dança e um projeto que trabalha com valores. Para os alunos de 5 a 8: Esportes, Inglês, Teatro e Robótica.

de professores ou cursos oferecidos pela escola. O terceiro andar é utilizado, atualmente, para hospedagem de professores das Faculdades mantidas pela Instituição, tanto no período matutino, quanto no noturno.

A comunicação entre os prédios, além dos amplos pórticos, se dá através de uma cobertura estendida até a saída dos alunos. Toda essa arquitetura apresenta o padrão de construção das escolas da instituição, das décadas de 1950 e 1960, a qual possibilita controle e disciplina no movimento dos alunos. Foi nesse cenário que procurei os parceiros para a pesquisa.

1.3.2 Os parceiros da pesquisa

Um dos primeiros passos, desta pesquisa, ainda no segundo semestre de 2004, foi entregar a cada integrante do grupo, em disquete, o texto da minha dissertação de mestrado (SILVA, 2003). Conjuntamente, foi entregue, também, uma cópia do projeto do Doutorado para que tomassem conhecimento da proposta do trabalho.

O propósito era de que cada uma tomasse conhecimento dos textos, embora não tenhamos tido momentos para discutir, em grupo, a dissertação¹⁸. Quanto ao novo projeto da pesquisa, após determinado período, foi possível constatar que a leitura não havia sido concretizada plenamente por todas e, em alguns casos, nem parcialmente. Por outro lado, houve professoras que me procuraram, depois de um tempo, para solicitar o texto novamente, ou para

¹⁸ Em uma reunião do grupo, as professoras se interessaram em conhecer que letras as representavam. Informei-as que essa era uma informação sigilosa, mas que, individualmente, para quem me procurasse, revelaria a letra que a identificava. Fui procurada por diversas professoras. Inclusive, algumas, depois, retornaram para conversar sobre o que escrevera a respeito delas.

comentar sobre algum assunto ou para tirar dúvidas sobre o mesmo. Após o período estipulado pelo grupo, nos reunimos para a discussão do projeto e para traçar a proposta do trabalho. Esse procedimento contribuiu para que elas se certificassem de que havia relação clara entre o projeto de pesquisa, no qual explicitara a incongruência entre o discurso e a prática avaliativa realizada pelas mesmas, e as propostas de trabalho por mim apresentadas com vistas à realização da construção coletiva.

Inicialmente, entendi que o trabalho com 19 professoras não seria suficiente para expressar todo o universo avaliativo que permeia o trabalho cotidiano da escola¹⁹. À medida que a pesquisa foi evoluindo, esse número tornou-se expressivo, quer pelo volume de atividades desenvolvidas em sala de aula, quer pela necessidade de se registrar tudo o que era passível de ser observado. Registrar o que se vê não é fácil. Eu sabia que registrar a totalidade não seria possível, mas me propus a ampliar a margem da minha visão e alargar os limites da seleção:

Tratava-se de desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma. Tínhamos consciência de que as situações “possíveis de merecer mais atenção” do observador são aquelas que para ele podem conter uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção da informação que buscávamos (EXPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 15-16, grifo dos autores).

Várias dificuldades também foram surgindo, tais como: reuniões sem a presença de todas as professoras; direcionamento das discussões; delimitação do tempo previsto para as reuniões. Quanto ao primeiro fator, à medida que as reuniões foram acontecendo, estabeleceu-se, entre os membros do grupo, o compromisso de informar, às ausentes, os acontecimentos e as decisões tomadas no encontro.

¹⁹ O universo das professoras no Ensino Fundamental II era de 19. Nos momentos iniciais da pesquisa, como julguei que se tratava de poucas professoras, indaguei-me sobre a possibilidade de incluir também as professoras do Ensino Fundamental I na pesquisa.

Depois de seis meses, com um total de seis reuniões (segundo semestre de 2004), estabeleceu-se o consenso de que um assunto pré-determinado deveria ser o objeto das discussões e, conseqüentemente, todas as professoras esforçar-se-iam para conter a vontade de falar de assuntos que não fossem pertinentes à reunião. Em alguns momentos, o grupo decidiu estabelecer horários mais amplos para as discussões, chegando a proposições de encontros aos sábados à tarde – período em que todas não tinham compromissos profissionais. Essa idéia foi revista e a decisão do grupo foi a de continuar as reuniões nas quintas-feiras, das 17h30 às 19h, horário combinado inicialmente.

PROF.	FORMAÇÃO INICIAL/DISCIPLINA	TEMPO DE FORMA-DAS (ANOS)	TEMPO DE DOCÊNCIA NA ESCOLA (ANOS)	CURSOS	IDADE	SEXO
A	Letras/L. Portuguesa	34	12	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	63	F
B	Letras/L. Portuguesa	19	10	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	43	F
C	Letras/L. Portuguesa	12	03	---	35	F
D	Matemática/Matemática	02	02	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)- Cursando	43	F
E	Matemática/Matemática	21	17	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	26	M
F	História/História	21	12	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	56	F
G	História/História	19	08	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	47	F
H	Geografia/Geografia	25	12	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	51	F
I	Geografia/Geografia	36	17	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	64	M
J	Ciências/Ciências	16	14	---	31	F
L	Ciências/Ciências	28	22	---	58	F
M	Letras/Inglês	06	03	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)- Cursando	31	F
N	Letras/Inglês	18	18	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	41	F
O	Educação Artística/Artes	14	03	---	43	F
P	Técnico em Informática/Informática	09	05	---	32	M
Q	Educação Física/Ed. Física	17	14	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)- Cursando	41	F
R	Educação Física/Ed. Física	12	02	---	29	M
S	Educação Física/Ed. Física	14	12	---	39	M
T	Pedagogia/Ensino Religioso	11	11	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)- Cursando	32	M

Quadro 2. Dados informativos sobre as professoras

Fontes: Secretaria/Recursos Humanos/ Informações verbais das Professoras.

Após as primeiras conversas, decidimos que os elementos do grupo informariam seus dados, sua formação²⁰ inicial e em serviço e o tempo de docência na escola. Esclareci que tanto esses dados quanto as demais informações que, por

²⁰ O conceito de formação “[...] é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como acção vital de construção de si próprio.” (PINEAU, apud MOITA, 2000, p. 114).

ventura, viessem a prestar, seriam mantidos no anonimato quando fossem referidos na pesquisa. Essa informação tranqüilizou as professoras, que haviam mencionado que não gostariam de ver suas ações reveladas fora do ambiente escolar. Informei-as de que eu poderia necessitar de dados informativos que estavam na Secretaria ou no Departamento de Recursos Humanos, solicitando-lhes autorização para procurar esses órgãos, caso houvesse necessidade. Prontamente, concordaram. O Quadro 2, precedente, sintetiza as informações verbais, bem como as informações contidas nos Cadastros das professoras e nos arquivos da Secretaria da escola.

A articulação das informações colhidas abre pistas para discussões acerca da prática em sala de aula, do professor e da própria visão da profissão, assuntos que serão tratados mais adiante. Neste momento, entretanto, o meu objetivo é esboçar um perfil dos componentes do grupo, considerando a relevância desses dados e observando as suas correlações com outras informações.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 2000, p. 115, grifo da autora).

Para esboçar tal perfil, faço um paralelo entre as professoras componentes do grupo e a caracterização docente proposta por Huberman. Baseando-se em longas investigações sobre a vida dos professores, Huberman (2000) apresenta análises sobre a socialização profissional e os determinantes de carreira dos professores. Traz contribuições no sentido de ordenar as fases da carreira, a partir de algumas tendências dimensionadas em um tempo médio para cada uma das fases, entendidas como o percurso de uma pessoa em uma organização e, “[...] assim compreender como as características dessa pessoa exercem influências sobre a organização e são, ao mesmo tempo influenciadas por

ela.” (HUBERMAN, 2000, p. 38). De acordo com esse autor, os professores, após a entrada na carreira, passam pelas seguintes fases:

- a) a da estabilização;
- b) a da diversificação;
- c) a da serenidade;
- d) a do desinvestimento.

A entrada na carreira é caracterizada pelo “[...] choque do real e a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Segundo o autor, o professor, após o primeiro impacto, luta pela sobrevivência profissional em meio a dois aspectos fundamentais relacionados à profissão: a sobrevivência, tentando manter sua singularidade na busca de seus ideais e a descoberta da profissão pela incorporação ativa dos esquemas de ação da profissão. Essas contradições impõem, na ação docente, outras características tais como a indiferença, a serenidade e a frustração.

O início da atividade profissional é, para os professores, um período contraditório.

Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou moldadas pelas expectativas familiares (CAVACO, 1999, p. 162-163).

Após um período de impacto e sobrevivência para integrar-se nos esquemas instituídos da profissão, o qual tem a duração média de três anos, o professor, segundo o autor, passa para uma segunda fase profissional: a de “adesão” ou “estabilização”. Nessa fase, o professor, identifica-se com a profissão, e nessa opção, já renuncia, ainda que temporariamente, a outras possibilidades de ação.

A fase da estabilização é caracterizada pela confiança crescente, o sentimento “[...] confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a um médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos.” (p. 41). Nessa fase, o professor assume seu papel sem questionamentos, sendo que suas lutas, no âmbito profissional, resumem-se à busca de prerrogativas individuais, as quais podem avançar para o engajamento em lutas de interesse coletivo. Nessa fase, um sentimento de competência pedagógica crescente encaminha o professor para esquemas de formação e saberes profissionais tutelados pela instituição.

A fase de “diversificação” está relacionada ao percurso da “ação” e da “autoconsciência”, discutidas por Nóvoa (1995) no segundo e terceiro tempo de docência na escola, que, segundo Huberman (2000), é o período das experimentações e diversificações. Os profissionais lançam-se em uma série de experimentações pessoais, ou seja, diversificam o material didático, procuram inovações quanto à avaliação, quanto aos programas, dentre outros. Antes da estabilização “[...] as incertezas, as inseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.” (p. 41).

Na fase da diversificação, o professor, entre seus sete e vinte anos de profissão, mostra-se insatisfeito com o ritual imposto pelo papel e vislumbra a busca de outros significados, de um estilo próprio de ser pessoa e professor. Entra em crise e, possivelmente, pode encarar várias hipóteses de mudança; busca um saber teórico, através de uma formação autônoma, rompendo alguns esquemas familiares e assumindo, em algumas situações, funções de liderança no grupo.

Esse período seria o de maior motivação, dinamismo, empenho e ambição pessoal de acesso aos postos administrativos. Nessa fase, o professor busca estímulos, idéias e compromissos. Compromete-se com “[...] projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento acabado de adquirir, de eficácia e competência.” (COOPER, apud HUBERMAN, 2000, p. 42).

Após essa fase, o autor pontua outras, mais relacionadas à faixa etária (após os quarenta e cinco anos) e a um estado reflexivo do professor do que, propriamente, a uma fase da sua carreira. São as fases de “serenidade” em sala de aula, chegando a aceitar-se como é e não como querem que seja. Passa a manter certo distanciamento afetivo em relação aos colegas mais jovens, no sentido de garantir sua visão de mundo, já que sabe que a manutenção de um diálogo com gerações diferentes é mais difícil.

Esse período é caracterizado por dois fatores que se contrapõem: no primeiro, os professores têm a percepção de que não ousam mais, de que fazem um trabalho mecânico; no segundo, têm maior percepção da sala de aula e da profissão. Não investem na carreira e mantêm certo distanciamento dos alunos e passam de uma fase de serenidade para outra, a do “conservadorismo”. Em decorrência, os alunos se afastam desses profissionais pela distância das idades.

A última fase, a do “desinvestimento”, é aquela, na qual, os professores demonstram maior rigidez e dogmatismo nas suas ações e maior resistência às inovações, principalmente após os cinquenta anos de idade. Caracteriza-se pelo recuo do investimento profissional para o investimento pessoal “[...] para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica.” (HUBERMAN, 2000, p. 46).

As proposições de Huberman (2000), quando correlacionadas com os sujeitos da pesquisa, considerando o tempo de docência das professoras permitem a construção do Quadro 3, a seguir:

Tempo de Carreira/ Huberman	Total de membros do grupo	Fases
1 a 3	01	Entrada na Profissão – Tateamento
4 a 6	02	Estabilização – Consolidação de um repertório pedagógico
7 a 25	12	Diversificação – Ativismo – Questionamento
26 a 35	03	Serenidade – Distanciamento afetivo – Conservadorismo
36 a 40	01	Desinvestimento (sereno ou amargo)
TOTAL	19	

Quadro 3. Quantidade de professoras de acordo com a classificação de Huberman – “Tempo de Carreira”
Fontes: Secretaria/Recursos Humanos

Os dados relativos ao tempo de carreira no magistério, seguindo o modelo de Huberman (2000), indicam que a maior percentagem encontra-se na faixa dos sete aos 25 anos de carreira, ou seja, 12 das 19 professoras, estão na fase da “diversificação, de ativismo e de questionamento”; três encontram-se na fase da “serenidade, do distanciamento afetivo e do conservadorismo” (entre 26 e 35 anos de carreira); duas encontram-se na fase da “estabilização e da consolidação de determinado repertório pedagógico” (entre quatro e seis anos de carreira); uma, na fase do “tateamento” (entre um e três anos de profissão) e uma, na fase do “desinvestimento” (entre 36 e 40 anos de carreira).

Retomarei o assunto oportunamente, para constatar, ou não, a pertinência dessa categorização, lembrando que, nem sempre tais dados apresentam rigidez na identificação dos profissionais.

Nóvoa (1995) e Huberman (2000) contribuíram para o conhecimento histórico da evolução da identidade do professor e da sua carreira. Essas discussões trazem em si algumas limitações à investigação, na perspectiva dialética da identidade pela opção metodológica de um estudo longitudinal, na qual ficam,

então, minimizadas as condições institucionais, ligadas a uma época particular e às condições culturais e ideológicas implícitas nessas relações. Podemos considerar, ainda, que essas categorias podem variar, de acordo com a escola e, com as circunstâncias com as quais se depararam esses profissionais – partícipes e atores em um projeto de pesquisa.

Essa perspectiva se delineia nas investigações de Gonçalves (1996) sobre a carreira dos professores, inspirado na metodologia abordada por Huberman (2000), mas com o cuidado de não sobrepor os quadros explicativos ao material empírico recolhido através de entrevistas e depoimentos. Os resultados de sua investigação apontam para algumas das seguintes preocupações: a percepção dos professores para a importância da formação continuada, visando seu desenvolvimento profissional e a importância que dão à aprendizagem com seus pares no local de trabalho, fatos constatados nas discussões apresentadas pelos elementos do grupo integrante da presente pesquisa.

Estou iniciando o ano (2005) com novas formas de avaliar meus alunos. Coloquei no meu plano de ensino outras formas para avaliar. Vou tentar, mas vai ser difícil escapar das provas (Professora F – História).

Uma prova não avalia todo o desenvolvimento do aluno. Precisamos mesmo buscar outras formas (Professor T – Ensino Religioso).

Essas constatações demonstram que uma carreira profissional não se constrói de forma linear para todos os profissionais. Os sentidos e os espaços dos percursos alteram-se e cruzam-se, do início ao fim, havendo indícios a investigar na capacidade dos professores de tomarem decisões relacionadas à própria responsabilização e autonomia. Essa abordagem assemelha-se à de Day (1993) que discute o desenvolvimento dos professores sob a ótica do processo de serem avaliados. Argumenta que os professores podem se desenvolver ativamente, aumentando seu conhecimento e sua capacidade de aprender sua profissão, na

ação interativa com seus pares, mudando a lógica do cotidiano do ensino que tem sido planejado, realizado e avaliado pelo professor, individualmente, e no interior da sala de aula. “Qualquer tipo de desenvolvimento envolve, inevitavelmente, pessoas numa reavaliação de valores, atitudes, sentimentos e práticas, que não são unicamente controlados pela razão, nem passíveis de serem prescritos.” (p. 103).

Nesse sentido, enfatiza a importância de se definir os critérios, que deverão ser constantemente reavaliados, criando-se estratégias de auto-análise do grupo, porque a reflexão, por si só, não conduz a uma auto-confrontação e esta, por sua vez, pode precisar de apoio para ser traduzida em uma nova ação.

O apoio especializado a que se refere Day (1993) é no sentido das amizades críticas, aquelas que abrem possibilidades de uma reflexão partilhada, confrontando o pensamento e a prática. Essa posição abre espaços para novos patamares no desenvolvimento do ensino e da avaliação da aprendizagem.

As contradições que podem ocorrer entre o projeto histórico e existencial das professoras e sua realidade profissional exigiram, na minha ação de pesquisadora, o desafio de mediar os princípios éticos da sinceridade e fidelidade ao grupo de professoras com o rigor dos pressupostos e posicionamentos teóricos que assumi nesta pesquisa. Tais opções nortearam um trajeto que priorizou ações e posições deliberadas pela maioria das profissionais que compuseram o grupo.

A explicitação desse envolvimento não poderia deixar de fazer parte das informações quanto ao perfil do grupo, pois em um mundo de fluxos globais e “[...] de riqueza, poder e imagens, a busca pela identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social.” (CASTELLS, 2000, p. 23).

1.3.3 O envolvimento dos parceiros

Como o assunto inicial era a avaliação formativa, o trabalho iniciou-se com base nas concepções apontadas na pesquisa anterior (SILVA, 2003), ou seja, as professoras entendiam a avaliação como um processo finalizador do ensino e da aprendizagem, o que contribuiu para que o aluno visse a avaliação como um meio para se obter notas para “passar” para a fase seguinte. Essa concepção encontra-se em desacordo com as teorias sobre avaliação, retomadas ou formuladas nas duas últimas décadas.

A primeira reunião destinou-se à discussão da periodicidade das reuniões e de como nos organizaríamos e quais textos sobre avaliação seriam estudados e debatidos, no sentido de auxiliar o caminhar do trabalho²¹. A partir do segundo encontro, fui propondo a leitura de outros textos, como subsídio ao esclarecimento dos conceitos de avaliação e avaliação formativa, dentre outros assuntos, com o objetivo de ampliar o universo teórico das professoras. Creio que a leitura dos textos foi um motor importante para o aperfeiçoamento do grupo como um todo, principalmente com a socialização dos trabalhos, fator que contribuiu para o incremento das discussões e propostas de alternativas práticas. À medida que o processo foi avançando, outros assuntos foram agregados, tais como: novas formas de avaliação e diversificação de instrumentos de avaliação. A relação dos textos estudados e respectivas finalidades, com inspiração em Souza (1999), foram efetuadas nas reuniões quinzenais²².

Além das discussões sobre os temas propostos pelos autores, estabelecemos que, no final de cada reunião, destinaríamos 15 minutos para

²¹ O registro encontra-se no Apêndice B, p. 172.

²² Relação no Apêndice C, p. 173.

assuntos urgentes. Em um dos encontros, o grupo decidiu que se fizesse um esclarecimento sobre quem eram os participantes, embora trabalhassem juntos há algum tempo. Essa parada oportunizou um conhecimento abrangente sobre todas as professoras, enquanto pessoas que convivem em um ambiente de trabalho, pois muitas não sabiam o que as outras pensavam; o que queriam e como viam seu trabalho. A opção foi pelo relato de experiências avaliativas em sala de aula em forma de oficinas. Essa atitude permitiu que cada uma das componentes pudesse ver como as demais realizavam o seu próprio trabalho, como pensavam e como dimensionavam suas atividades na sala de aula. Conhecer os companheiros de trabalho, na pesquisa-ação é fundamental:

[...] a possibilidade de conhecimento participativo recíproco e, a menos que seja verdadeiramente mútuo, não se conhece o outro completamente. A realidade do outro só pode ser descoberta na completude de uma relação aberta, quando cada um de nós se engaja nessa participação. Portanto, a importância de uma investigação cooperativa com outras pessoas envolve diálogo, paridade e reciprocidade em todas as fases (HERON, apud HERR & ANDERSON, 2005, p. 16, tradução nossa).

Durante as reuniões subseqüentes cada uma das professoras relatava suas experiências, suas angústias, suas inseguranças e seus medos que eram também de outras, tais como:

Tenho medo de não conseguir entender como posso mudar. Já estou com uma certa idade e isso me deixa insegura (Professora A – Língua Portuguesa);

Tenho dificuldade para entender realmente o que os textos falam, são muito difíceis para mim, mas vou tentar. Preciso de ajuda dos colegas (Professora H – Geografia);

Do jeito que faço minhas avaliações fica mais fácil, o difícil é mudar, fico insegura, tanto em relação aos alunos quanto aos pais. Será que eles vão aceitar essa mudança? (Professora J – Ciências);

Realmente preciso ler mais sobre avaliação. Penso que esse nosso modo de avaliar não responde ao interesse dos alunos. Fazer prova é muito chato para eles (Professora N – Inglês).

No meu entender, esses fatores representaram uma aproximação maior entre elas e, pelo que pude observar, essas conversas passaram a fazer parte

de momentos informais, como intervalos de aula, entradas e saídas. Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas “[...] desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade.” (COSTA, 2002, p. 112).

Após a leitura e discussão, no grupo, de textos sobre avaliação, as discussões indicaram a necessidade de intervenção, para a melhoria da qualidade das avaliações praticadas na sala de aula. O subsídio textual permitiu, ainda, às professoras, empreender uma análise crítica sobre a própria prática; os resultados foram anotados em fichas, e distribuídas para todo o grupo. Durante o mês de setembro/04, cada professora descreveu como era a prática avaliativa utilizada em sala de aula.

Os extratos, a seguir, são representativos das práticas avaliativas do grupo, colhidos nos relatos das professoras e registrados no meu diário de bordo; como exemplo, uma fala da Professora A (Língua Portuguesa) e uma da Professora H (Geografia), colhidas em 2004²³:

Faço geralmente, de duas a três provas, procurando dividir o bimestre e os conteúdos para não sobrecarregar os alunos. Dou um trabalho para casa e um para fazer na sala de aula (Professora A – Língua Portuguesa).

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. Dou de duas a três provas por bimestre, dependendo do tanto de matéria que tem e um trabalho para ser realizado em casa. É assim que eu avalio (Professora H – Geografia).

Como se vê, no início da pesquisa, as práticas avaliativas das professoras eram pontuais. O projeto de transformá-las em práticas avaliativas formativas era apenas uma proposta da pesquisadora. Sob essa perspectiva as professoras eram, então, meras expectadoras do meu projeto. A minha expectativa,

²³ As avaliações eram marcadas pelas professoras. Havia um calendário na sala de professores e cada uma anotava os dias nos quais aplicaria suas avaliações.

no processo da pesquisa, era de que elas passassem de expectadoras para integrantes do projeto de avaliar formativamente. Para dar andamento ao projeto, acordou-se que a pesquisadora deveria visitar as salas de aula, algumas vezes, durante a semana.

Inicialmente, não se havia cogitado a necessidade de autorização das participantes para a intervenção em sala de aula. Quando estabeleci, como fonte inicial para o caminhar metodológico as propostas de Morin (2004), entendemos que um documento, por escrito, por parte dos sujeitos pesquisados, seria oportuno por tratar-se de um documento que o autor indica fazer parte do contrato. Um contrato aberto, mas de modo formal, sobretudo quando se trata de parecer externo. “Deve-se, no entanto, conservar dentro do entendimento um lugar importante para a *não-estruturação* que abre a porta à mudança em todas as fases da pesquisa.” (MORIN, 2004, p. 65, grifo do autor).

Compõem um contrato: a negociação entre as partes e o acordo sobre uma série de conteúdos, critérios ou responsabilidades que todos devem cumprir. A avaliação consistiu na análise do cumprimento ou não dos acordos e na tomada de decisão sobre a forma de auto-regulação a ser aplicada para corrigir os erros e melhorar o rendimento do grupo.

O entendimento e a negociação entre os elementos do grupo constituem um contrato. Segundo Morin (2004), é aconselhável que o contrato entre os participantes de uma Pesquisa-ação Integral seja aberto, formal e não estruturado. Essa opção decorre do ponto de vista de que é preciso uma motivação em comum entre os sujeitos, justificando-se pela compreensão anterior de que havia necessidade de se mudar a forma avaliativa utilizada na escola. Esse consenso apresenta a noção do diálogo defendida por Freire (1970), ao afirmar que

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (p. 78-79).

Nessa perspectiva, o diálogo é concebido como uma estratégia epistemológica e pedagógica, na qual a relação entre os sujeitos e a realidade cognoscível constitui relações dialéticas de transformação.

A visão de Van Manen (1990), referindo-se à ideologia da pesquisa-ação, identifica a relação democrática como uma de suas características, porque as relações de superioridade ou de dominância não parecem favorecer mudanças reais. Em continuação, esse autor elenca outras quatro características. A primeira refere-se à importância de se conhecer, internamente, os problemas da escola, porque os pesquisadores tendem a encorajar os professores ao entendimento de suas práticas; a segunda, expressa a idéia de que essa abordagem permite a relação entre a reflexão e a ação, como forma integradora; a terceira enfatiza que a pesquisa-ação permite mudanças nas práticas pedagógicas e, a última, considera que a pesquisa-ação pode auxiliar o professor a tornar-se pesquisador.

Considerar os professores como intelectuais, requer julgá-los como autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa. De acordo com Zeichner (2002) significa “[...] ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos.” (p. 229).

Nesse mesmo sentido, argumenta que essa transposição de barreiras deve ser vislumbrada de três modos: o primeiro refere-se ao comprometimento com o corpo docente no sentido de se realizar ampla discussão sobre o significado e a relevância da pesquisa que conduzimos; o segundo aponta o empenho exigido pelos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração

genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica; o terceiro aponta a necessidade do suporte para as investigações realizadas por professores, “[...] aos projetos de pesquisa-ação, e acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.” (ZEICHNER, 2002, p. 230).

O contrato é uma negociação ou entendimento entre as partes que poderá sofrer ajustes impostos pela realidade no decorrer da pesquisa. Os termos do contrato devem apresentar-se claros e explícitos no que se refere ao conhecimento do grupo como um todo. Não deve conter ambigüidades e permitir, a cada participante, manifestar seu acordo ou sua posição pessoal no grupo. A riqueza de um contrato decorre do entendimento manifestado através de uma linguagem comum para se evitar confusões. “A linguagem comum se aplica não somente ao *conteúdo*, mas também às *significações* das estratégias.” (MORIN, 2004, p. 65, grifos do autor).

Em um contrato aberto há um controle sobre a ação e as responsabilidades são compartilhadas para melhor entender o caso (MORIN, 2004, SCHÖN, 1983). Sendo aberto, o contrato exige diálogo entre os elementos do grupo, porque o diálogo liberta e opõe-se ao mando.

A demanda inicial de um pesquisador ou um encarregado de projeto a um grupo, ou de um grupo a um pesquisador, deve se desenrolar em um clima de trocas, de deliberação sobre as expectativas recíprocas, particularmente sobre o grau de participação dos atores no processo. O pesquisador é um encarregado ou um *ator* e nunca o único responsável pela pesquisa (MORIN, 2004, p. 63, grifo do autor).

Outra característica do contrato refere-se à clareza quanto aos objetivos e aos papéis, embora no decorrer da pesquisa possam ser modificados. Em uma Pesquisa-ação Integral (PAI), os participantes devem se tornar, cada vez mais, partícipes e colaboradores da pesquisa. Na prática, significa que nessa

modalidade de pesquisa, tanto o pesquisador como os membros do grupo colaborativo, possuem controle pleno e responsável do ato investigativo; enquanto que, a responsabilidade do pesquisador está em “[...] assegurar-se de uma máxima aprendizagem da atuação do professor através de um ato que é ao mesmo tempo ato educativo e ato investigativo.” (STENHOUSE, 1998, p. 89).

Enfim, o contrato define-se como negociação ou entendimento entre as partes. Embora seja formal, guarda uma dimensão não-estruturada para os ajustes que se apresentarem na pesquisa.

Paralelamente à autorização e ao contrato, ficou claro para o grupo que seus integrantes seriam observados, tanto em sala de aula, quanto nos outros ambientes da escola e que teriam conhecimento das anotações, mesmo porque elas seriam motivo de discussões nos encontros programados para esse fim. Ao mesmo tempo, observar-se-iam, enquanto participantes que auxiliariam na validação do conhecimento produzido pela pesquisa, e, na condição de parceiras críticas, ajudariam a pesquisadora a decidir o que mudar no processo de investigação e como mudar. Esse entendimento permitiu pensar a pesquisa como projeto coletivo.

A população alvo da pesquisa, ao aceitar fazer parte do estudo, no sentido de disponibilidade para refletir, fez com que esse grupo se constituísse, numa primeira impressão, em uma construção coletiva de levantamento de informações, visando a modificação das ações relacionadas ao processo avaliativo da escola. Nem todos avançaram nesse processo. Das 19 professoras, três apresentaram dúvidas e inseguranças e, no decorrer do processo, demonstraram desinteresse nas discussões, embora estivessem presentes em todas as reuniões. Para aquelas que participaram e acreditaram no projeto de trabalho, a participação

na pesquisa representou a oportunidade que desejavam de expor ao grupo, seus anseios individuais, que poderiam ser coletivos.

Meu objetivo maior, nesta investigação esteve centrado na ação pedagógica das professoras, mais particularmente nas ações como avaliadoras de seus alunos. Esse exercício exigiu um constante envolvimento ético e político com o grupo. Refletíamos sobre a nossa realidade, resgatando nossas experiências pessoais, favorecendo a expressão de nossas representações, qualidades e, particularmente nossas limitações. Essas reflexões permitiram ao grupo uma identidade que ultrapassou a dimensão pessoal, na medida em que cada sujeito buscou a singularidade, compreendida como ação estratégica de uma atuação no espaço escolar, que se tornava coletiva. Essa percepção confirma-se em Heller (1972), o qual se refere ao processo de identidade como "[...] uma experiência de saber que eu sou eu na relação com os outros e, mais, de saber que não sou tudo o que sou pela minha relação com o não eu – identidade macro simbólica e abstrata." (p. 52). Cada sujeito na cotidianidade apresenta-se, simultaneamente, como "ser particular" e "ser genérico" e somente uma unidade dialética entre essas duas dimensões poderá favorecer a construção de uma identidade reflexiva, que contenha em si a infinitude do humano (HELLER, 1972).

1.4 Preparo e utilização dos instrumentos da coleta de dados

Alguns dados coletados em pesquisa anterior, através de entrevistas, serviram de base para a presente investigação, como por exemplo, o entendimento, por parte do grupo, de que a avaliação era pautada por uma

dimensão técnica, fundamentada em dados periódicos e isolados, como por exemplo, a informação que as professoras

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 (SILVA, 2003, p. 129-130)

Para desvendar esse cotidiano das práticas avaliativas, em pesquisa anterior, que agora compõe o ponto de partida para este trabalho, escolhi a entrevista como fonte principal, embora não tenha desprezado a observação e a análise de documentos (Regimento Escolar, Planos de Ensino e Diários de Classe).

A análise dos dados obtidos nas entrevistas configurou a concretização da hipótese de que há uma oscilação entre as práticas avaliativas da sala de aula e o discurso que deveria sustentar a concretização do saber teórico-metodológico, ou seja, a habilidade do saber-fazer. Essa oscilação entre os saberes práticos e os teóricos, no conjunto dos valores construídos pelo grupo no espaço escolar, convenceu-me da necessidade de uma interferência que pudesse auxiliar, tanto o crescimento do grupo como um todo, quanto o desenvolvimento da instituição da qual ele faz parte.

Na presente investigação, mantive uma preocupação constante em estabelecer uma articulação entre a teoria e o 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 pesquisa qualitativa, privilegiei o ambiente natural como fonte dos dados. Como a esse tipo de pesquisa interessa mais o processo que o produto, a preocupação pautou-se em verificar como o problema da avaliação se manifestava nas interações da vida escolar cotidiana, porque pouco se conhece

sobre esse ambiente e o que nele realmente se passa, bem como da prática e dos conhecimentos,

[...] mediante os quais ela existe; das hierarquias, sem dúvida oscilantes, destas práticas. Sua vida cotidiana é desconhecida. A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, 'natural', dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 57-58, grifo dos autores).

O recorte de pesquisa do cotidiano na escola pesquisada teve implicações e exigiu, de fato, a construção de um novo objeto de estudo que, por sua vez, apontou para a necessidade de uma observação sistematizada, colhida nas visitas às salas de aula, nas reuniões e nas conversas informais. Os focos procuraram “[...] ir além da superfície dos eventos, para determinarem significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula.” (WRAGG, apud VIANNA, 2003, p. 83).

Optei pela observação participante porque nesse tipo de observação “[...] o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados.” (VIANNA, 2003, p. 51). Segundo o autor, apresenta vantagens e desvantagens. A primeira vantagem é a de que o observador participante tem acesso a todos os acontecimentos, o que não ocorre quando o observador é externo; a segunda é a de que, além da observação de comportamentos, permite, também, a observação de atitudes, opiniões e sentimentos.

A crítica reside na impossibilidade de o observador participante ser inteiramente objetivo, face às flutuações de sua atenção em diferentes momentos. Salienta ainda, o autor, que há a possibilidade de surgirem problemas éticos,

advindos do duplo papel que o observador participante exerce no local da pesquisa, inclusive podendo gerar conflitos de funções. Nessa perspectiva, adverte que

Em observações em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho de pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação (VIANNA, 2003, p. 10).

Neste processo, o pesquisador descreve, compreende e interpreta. Lança seu olhar para o todo que o circunda e tenta captá-lo, já que, em princípio, o todo se apresenta caótico, nebuloso, abstrato e sem raízes, e não pode ser compreendido pela simples explicação da "coisa em si", conforme indica Kosik (1995). Captar o todo não significa acumular fatos, somar experiências, juntar dados: não é um cenário estruturado e compreendido. O todo tem sua dinâmica que, ora emerge, ora esconde as relações, os processos e as formas da realidade. A realidade é entendida como concreticidade e como um todo que possui a sua própria estrutura, que se desenvolve e que não é imutável e nem dado de uma vez por todas, “[...] e que, portanto não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las.” (KOSIK, 1995, p. 44).

Essa concepção de realidade é muito mais que uma concepção de método. É uma teoria da realidade, um pressuposto epistemológico que encaminha a consciência do pesquisador, tanto no seu aspecto teórico-predicativo (racional e justificado), quanto no seu aspecto ante-predicativo (intuitivo) para perceber o movimento da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade. O fenômeno é revelador e, ao mesmo tempo, determinado, reproduzidor e criativo e a compreensão dessa práxis só poderá dar-se na práxis (KOSIK, 1995).

A relação entre observador e observado modifica o comportamento deste último e os instrumentos técnicos não mudam nada nessa situação. Aliás, o próprio observador é freqüentemente considerado como ferramenta da observação, o que deixa um amplo espaço para as influências de sua personalidade e de sua subjetividade sobre os resultados da observação que permite ao pesquisador “[...] penetrar no cotidiano da sala de aula e transitar entre a prática e a teoria, de forma a compreender os vários significados da realidade” (SILVA, 1990, p. 27).

Como nem todos os fenômenos podem ser observados, muitas vezes, para complementar o trabalho, são acrescentadas outras modalidades de coleta de dados ao programa de pesquisa, a fim de possibilitar a reconstrução de processos ou conjunto de conhecimentos, resultantes de práticas que podem ser observadas (VIANNA, 2003).

A análise documental, por exemplo, complementa os demais dados, bem como desvela aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (PLHILLIPS, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Essas autoras incluem como documentos: leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e TV, livros e arquivos escolares.

As observações livres, com as anotações em situações informais como conversas nos intervalos, encontros casuais ou nas atividades rotineiras da escola, permitiram-me mesmo sem participar diretamente do fato ocorrido, compreender parte das relações professor-aluno no processo avaliativo. Esse fato confirmou-se com a minha freqüência às salas de aula, o que possibilitou identificar contradições, distorções e lacunas nas relações, bem como captar aspectos não

previstos no planejamento das observações, mas de grande significação para o estudo, que me conduziram a reflexões sobre a dicotomia entre teoria e prática. Se por um lado havia um discurso expresso pelas professoras nos encontros, por outro, nem sempre as ações em sala de aula eram condizentes.

Fala das professoras nas reuniões:

A avaliação não pode ser feita separada e nem em dias marcados. Ela tem de ser constante. Para podermos avaliar de maneira diferente, temos que mudar nossa prática pedagógica também (Professora C – Língua Portuguesa).

Avaliar é trabalhar em cima das dificuldades dos alunos, mas na prática não é assim (Professora G – História).

As ações praticadas na sala de aula divergiam dos conceitos sobre avaliação enunciados pelas professoras, conforme anotações nas fichas nas quais explicitavam a avaliação dos alunos:

O aluno é competente quando quer e, no geral, não quer. Não fica no lugar indicado pelo mapa da sala. Não faz tarefas e nem atividades sérias. Deixou de entregar atividade para nota. Não fez redações (Professora C – Língua Portuguesa).

Não fez nada, mal copia, precisa implorar para abrir o caderno... (Professora G – História).

Essas divergências configuravam a necessidade de se trazer a teoria para o diálogo, com a finalidade de permitir o confronto com os posicionamentos em sala a fim de fazer emergir as dissonâncias para que as professoras pudessem dar-se conta das próprias contradições. Enfim, um convite à reflexão sobre a própria prática docente.

2 A PRÁTICA REFLEXIVA DOS PROFESSORES-AVALIADORES – A PARTICIPAÇÃO

*Quero ensinar-te o que aprendi, mas isso eu quero dar-te gratuitamente, porque tu farás com esse aprendizado algo diferente do que fiz.
E sei que, de algum modo, encontrarás a forma de me dizer que fizestes de forma diferente e por que o fizeste.*

Richard Bach

2.1 O conceito de professor reflexivo

A partir dos anos de 1990, o termo professor reflexivo passou a fazer parte das agendas e das discussões sobre a formação dos professores, de forma destacada. O foco é a formação de professores enquanto profissionais que refletem sobre o que ensinam e aprendem; como e porque ensinam; seu objetivo é o de encontrar uma articulação entre a teoria e a prática²⁴, enquanto proposta para elaborarem novos saberes, tendo como ponto de partida, a ação.

Após a entrada na profissão, passada a fase do tateamento citada por Huberman (2000), inicia-se a busca de uma base para o exercício da atividade docente, que perdura por todo o tempo da profissão. Essa formação, denominada por Brzezinski (2001) e Pimenta (2002b) de formação continuada, coloca em destaque a preparação do profissional no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza cotidianamente na sala de aula. Tardif (2002) aponta a necessidade da busca constante e do reconhecimento, pelo próprio

²⁴ Teoria e prática entendidas com suas relações de interdependência, ou seja, a prática como fundamento da teoria (VÁSQUEZ, 1990).

profissional e demais atores do contexto escolar, enquanto sujeitos do conhecimento. Esse conhecimento diz respeito aos saberes, às competências e ao saber-fazer que sustentam o trabalho docente, cuja reflexão e questionamento sistemáticos contribuem para a melhoria da prática.

O professor é o sujeito que utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho e, como ator, assume sua prática com base em significados que ele mesmo lhe atribui. O pensamento reflexivo, portanto, é uma capacidade. Como tal, não “[...] desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.” (ALARCÃO, 2001, p. 181).

O termo reflexivo empregado para o profissional da educação surge em oposição à racionalidade técnica²⁵ que perdurou até o início dos anos 80, em países como Portugal. No início dos anos 90, surgem movimentos que apontam a necessidade de uma passagem para a racionalidade crítica²⁶.

Segundo Libâneo (2002), já no final da década de 1970, o movimento do professor reflexivo aparece na literatura relacionada com os paradigmas de formação de professores. Nos anos de 1980, tanto a formação, quanto a profissionalização são temas que têm presença nas reformas educacionais que exigiam novas qualidades educativas, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A abordagem reflexiva da formação de professores ou enfoque do professor reflexivo “virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o

²⁵ “Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ GÓMEZ, 1995. p. 96).

²⁶ Entendida aqui como competência profissional, ou seja, domínio das habilidades, dos recursos didáticos, dos aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objetivo do que se ensina. A esses domínios soma-se a capacidade de interpretar as expectativas sociais e de intervir nos problemas políticos e sociais, como parte do trabalho educativo.

tema da formação de professores a uma visibilidade temática sem precedentes” (LIBÂNEO, 2002, p. 60-61).

Perrenoud (2002, p. 163, grifo do autor) afirma que o profissional reflexivo “é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action*”. Segundo ele, encontramos a idéia e não a expressão na maioria dos grandes pedagogos que consideravam o professor um inventor ou um pesquisador que, ao trilhar caminhos desconhecidos, utiliza-se da reflexão para não se perder. Lembra-nos que foi Schön quem revitalizou a idéia conceituando-a mais explicitamente ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação.

Nos anos de 1990, a literatura sobre a formação do professor reflexivo deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade, como um todo. Ao invés de centrar na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, a reflexão passou a compreender que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria, que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nela atuam. Os estudos sobre a formação de professores passam a focar uma perspectiva mais complexa e mais ampla, considerando também as dimensões cultural, social e política da educação.

A idéia de professor reflexivo fundamenta-se na trilogia indicada por Schön (2000), ou seja: reflexão na ação; reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Refletir na ação ou refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo, o que se pode fazer e qual a melhor forma de agir; que caminhos escolher e a que riscos o profissional se submete. Refletir sobre

a ação é tomá-la como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo, seja para reconstrução mental de uma ação para analisá-la retrospectivamente. É importante salientar que a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação podem não se apresentar como momentos distintos (ALARCÃO, 1996). É pensar no que poderia ou deveria ter feito.

A reflexão sobre a reflexão na ação refere-se à distância que o sujeito toma de uma ação singular. Reflete sobre as estruturas de sua própria ação e sobre o sistema de ação do qual faz parte. “A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.” (ALARCÃO, 2001, p. 17).

Essa autora, inspirada nos estudos de Schön, aponta a reflexão como um questionamento sistemático sobre a prática. Para ela, a articulação entre pesquisa e política de formação e as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que se denomina de professor reflexivo. O professor reflexivo relativiza seus saberes ao questioná-los, sempre. Encontra-se numa busca constante de reformulação dos saberes da reflexão sobre e na prática, o que aprimora a prática docente e ressignifica a identidade do professor. Na escola, ocorre uma reconstrução do conhecimento em face da necessária mudança de paradigma na construção de novos saberes profissionais.

A transformação da escola “[...] historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem rupturas.” (BRZEZINSKI, 2001, p. 79). A autora afirma que essa não é uma tarefa fácil, já que exige romper com a ordem estabelecida, assim como ultrapassar as barreiras do que é entendido por definitivo e acabado. Os atores que se propõem a vencer tais barreiras acreditam que a possibilidade de mudança é o

resultado de um esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento constante nas ações do cotidiano. Nesse diálogo, retoma-se o processo como força coletiva para provocar as rupturas e reconstruir a escola.

Nóvoa (1995) considera que a formação dos professores deve fornecer um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva²⁷. Segundo Contreras (2002) a formação docente possibilita o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do professor. A formação docente deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva para viabilizar a autoformação e o pensamento autônomo do professor. A formação é considerada um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional. O desenvolvimento profissional significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado já que, profissionais competentes têm capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo, o qual viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor.

O desenvolvimento organizacional refere-se à produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, à formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais, quanto dos organizacionais (NÓVOA, 1995).

O professor é um profissional reflexivo porque revê mentalmente o seu trabalho e a situação que organizou e vivenciou ou, até mesmo, as situações que são preparadas. Ao denominar o professor de “praticante reflexivo”, Perrenoud

²⁷ Refletir criticamente “[...] significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos.” (CONTRERAS, 2002, p. 163).

(2001) refere-se ao ato de retornar “[...] sempre em seu pensamento, para contemplar-se dentro da situação criada. A reflexão sustenta o progresso; ao mesmo tempo, é a sua consequência.” (p. 44).

Outro defensor do paradigma reflexivo é Zeichner (1993). Esse autor analisa o movimento, e alerta que não se tem permitido aos professores um papel ativo na formação dos propósitos e dos objetivos do seu trabalho. Lembra que na maioria dos casos, não é o professor quem investiga sua ação, mas sim os pesquisadores que estão fora da sala de aula.

Desse modo, é importante que os formadores dos professores percebam a responsabilidade de desenvolver nesses profissionais professores as capacidades de reflexão sobre a prática. Dessa forma, contribuiriam para que esses se tornem responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional: “[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico.” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102) e como resolvem as situações de incertezas desconhecidas.

Para o autor, para que os professores transformem-se em profissionais reflexivos, devem partir da análise de suas práticas, principalmente quando enfrentam problemas de nível complexo da vida escolar. Além disso, devem compreender como usam o conhecimento científico e como resolvem situações incertas e desconhecidas. O autor evidencia como os professores elaboram e modificam suas rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam as estratégias, procedimentos e recursos.

Enfim, ser um professor reflexivo é ser capaz de criticar e desenvolver teorias sobre a prática, individualmente ou em equipe. É importante salientar que a reflexão não deve centrar-se apenas na sala de aula ou no ambiente escolar, mas ampliar as discussões sobre os princípios éticos e políticos que envolvem toda a sociedade.

2.2 A reflexão na ação atrasa o conteúdo?

A duração do período no qual se deu a pesquisa de campo (2004 a 2006) decorreu do tipo de problema que estava sendo estudado e do propósito do estudo. Levei em conta que um período muito curto poderia sinalizar conclusões apressadas e um período muito longo “[...] por si só não garante validade.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 30). Segundo as autoras, pesquisas efetuadas anteriormente nos Estados Unidos, concluíram que “[...] o período de observação nesses estudos variava entre seis semanas e três anos, com ampla variedade dentro desse intervalo.” (Idem, p. 29).

O processo de anotações na sala para posterior discussão com o grupo teve como fundamento as orientações de Morin (2004) que as denomina *Diário de bordo*. Como a observação demanda um espaço de tempo considerável, iniciei o trabalho freqüentando as aulas práticas ou apresentações de trabalhos, no segundo semestre de 2004.

Como nem todas as professoras informavam que haveria essa atividade, limitei-me à freqüência nas aulas práticas das professoras J e L (Ciências) que eram realizadas no laboratório e acompanhei apresentações de trabalhos das

professoras A, B e C (Língua Portuguesa). Essas observações apresentaram um total de 22 horas aulas, sendo oito em Ciências e 14 em Língua Portuguesa²⁸.

Nas aulas práticas de Ciências, as professoras atendiam às sugestões contidas no material didático e preparavam suas aulas de Laboratório²⁹ e realizavam os experimentos semanalmente.

As professoras iniciavam a aula na sala, explicitando para os alunos os procedimentos para a realização do experimento. Solicitavam que levassem o caderno para anotações, lápis e borracha. Dividiam a sala em grupos, pelo fato do Laboratório apresentar-se com bancadas que possibilitavam o trabalho de grupos, com seis elementos. Ambas lembravam aos alunos que tivessem cuidado com o material do Laboratório, tais como: produtos químicos, vidraria, gás e fogo. Quando havia necessidade do aluno trazer material de casa, as professoras conferiam se eles haviam cumprido a tarefa. Informavam que se o grupo não tivesse o material, não seria possível realizar os experimentos naquela aula, lembrando-os de que elas haviam solicitado o material na aula anterior.

Após a realização dos experimentos, ambas recolhiam os relatórios dos grupos e os levavam para serem corrigidos em casa. Havia um comportamento diferenciado entre as duas professoras que merece destacar: a professora J, devolvia os relatórios sem comentários quanto à aprendizagem. Seus comentários restringiam-se àquilo que os grupos haviam deixado de anotar. A professora L, discutia com os alunos sobre o que haviam realizado e permitia, aos grupos, que completassem seus relatórios ou os refizessem, confirmando as formas pelas quais percebiam a avaliação.

²⁸ Relatórios de observação, Apêndices D, p.176 e Apêndice E, p. 178.

²⁹ Havia, na escola, um horário de duas horas aulas semanais para essas aulas práticas.

A primeira entendia a avaliação como momento estanque, dissociado do processo de ensino e aprendizagem. A segunda percebia a avaliação como elemento que permite aperfeiçoar o ensino e detectar as dificuldades e facilidades do aluno para compreender o processo de sua aprendizagem; percebia a avaliação como processo de intervenção que permite ao aluno aprender o que ainda não sabe, ou seja, respeita o ritmo de cada aluno.

As apresentações de trabalhos das professoras de Língua Portuguesa, versavam sobre assuntos diversos: professora A, dramatização; B, confecção de jornal e C, pesquisa. As duas primeiras recorreram a outros professores no sentido de complementarem seus trabalhos. A professora A avaliou o trabalho apenas pelo texto escrito apresentado pelos alunos. As demais dialogaram com os alunos durante as apresentações e deram oportunidade para que melhorassem seus trabalhos.

Tanto as professoras de Ciências quanto as de Língua Portuguesa, que agiram de forma dialogada e propondo ajuda para os alunos, praticaram uma avaliação formativa naquele momento, com a finalidade de “[...] reconstruir o que não funciona adequadamente.” (ESTEBAN, 2001, p. 119).

Após determinar o prazo de observação e a forma de participação nas atividades relacionadas à avaliação, era o momento de, simultaneamente ao processo de avaliação, iniciar o trabalho de anotações no meu diário de bordo³⁰ por ser compreendido “[...] como uma ferramenta fundamental para a reflexão, porque, dentre outros aspectos: recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre a prática e na prática.” (BARLET, apud LIBERALI, 2004, p. 97). Essa ferramenta “[...] permite ao ator, pesquisador, registrar suas observações diárias, suas reflexões e

³⁰ Extratos do diário encontram-se no Apêndice F, p. 180.

todos os acontecimentos importantes relacionadas com ações empreendidas.” (MORIN, 2004, p. 134). As anotações eram revistas no final do dia, para buscar na memória algum fato que, porventura, pudesse esclarecer o que não havia sido captado na sala de aula. Seguindo as orientações de Morin (2004), o diário de bordo constou das seguintes anotações: notas de observação (NO); notas metodológicas (NM) e notas teóricas e práticas (NTP).

As NO abrangeram os fatos relativos ao problema da pesquisa, ou seja, tudo o que se pode acrescentar ou recortar e foram elaboradas pela pesquisadora, individualmente. Nessas notas, foram indicadas as reações das professoras, verbalizadas ou não, os efeitos provocados pelas suas intervenções ou decisões nos momentos das avaliações, o conteúdo das conversas entre professoras e alunos, enfim, tudo o que foi “[...] humanamente observável pelo ator pesquisador ou pelo pesquisador participante, com relação ao objeto da pesquisa.” (MORIN, 2004, p. 135).

Procurei incluir todos os acontecimentos da sala de aula, as falas dos alunos e das professoras; as negociações entre eles; as orientações das professoras quanto à execução de tarefas. Por exemplo, a professora B (Língua Portuguesa), apresentava aos alunos o que ia trabalhar, e discutia com os mesmos quais critérios utilizaria e como seriam avaliados, colocando as informações em um canto do quadro de giz. Os alunos opinavam e, por diversas vezes, a professora modificou o que havia planejado. Isso me permitiu conhecer o ponto de vista de ambos, seus interesses e expectativas quanto ao processo da avaliação ou outras atividades que realizavam na sala de aula. Os alunos copiavam no caderno essas informações, como início dos trabalhos do dia. Segundo a professora, essa atitude

permitia, além da orientação para os alunos, fornecer informações para os pais sobre o que seus filhos haviam visto naquele dia e, particularmente, naquela aula.

As NM serviram para abordar ou solucionar um problema, cuja investigação demandava a análise da conduta da pesquisadora, no sentido de investigar suas atitudes, medos e esforços. Tudo o que estava contido no processo foi anotado, ou seja, todos os instrumentos utilizados para auxiliar a aproximação ao problema, uma vez que segundo Morin (2004), o instrumento principal desse tipo de pesquisa é o pesquisador. Nesse sentido, é importante que ele registre tudo o que faz e o que sente ao cumprir suas tarefas.

Para exemplificar, houve ocasiões nas quais eu me questioneei se deveria intervir na aula das professoras, o que não aconteceu, embora eu quisesse tê-lo feito. Ao anotar essa dúvida na ficha e ao analisá-la posteriormente, concluí que havia agido corretamente, uma vez que tínhamos oportunidade de discutir esses problemas nas reuniões. Em outras ocasiões, as anotações referiam-se ao comportamento tanto da professora quanto dos alunos. Em relação à primeira, como havia direcionado e realizado uma atividade; quanto aos alunos, como trabalhavam: ficavam a espera das orientações das professoras ou iniciavam seus trabalhos por si próprios? Essas anotações permitiam refletir sobre como as professoras encaminhavam suas aulas.

As NTP foram elaboradas a partir das duas anteriores. Nesse caso, essas anotações permitiram formular hipóteses que possibilitaram mudanças de comportamento ou direcionamento da pesquisa. Quando isso aconteceu, esses fatos foram levados ao grupo para posterior discussão. Essas discussões apontaram encaminhamentos e propostas de soluções para problemas, embora nem sempre tenha sido fácil colocá-las em prática.

Os textos dessas notas eram curtos e de leitura acessível, o que permitia enriquecer a compreensão do problema e suas possíveis explicações. Posteriormente, essas anotações eram discutidas com cada professor, durante a semana e, nos encontros quinzenais, apresentadas ao grupo que decidia quais aspectos mereciam ser abordados. O consenso apontou para o estudo do conceito do professor reflexivo (Alarcão, 1996, 2001 e 2003; Pimenta, 2002a; Tardif, 2002; Schön, 2000; Shulman, 1987; Zeichner, 1993 e 2002). Os dois primeiros autores foram estudados em nossas reuniões quinzenais.

Esse fato foi decorrente do uso constante da questão sobre a necessidade de se refletir sobre o que faziam, tanto na sala de aula, quanto fora dela, nos momentos de correção de trabalhos, provas e até mesmo quando planejavam suas aulas.

Possuidor de conhecimentos e de um saber-fazer oriundos de sua própria ação, alicerçado nas teorias que eram apresentadas, estudadas e discutidas nas reuniões, o grupo buscou a reflexão durante e após sua prática diária, num ciclo constante. Em Alarcão (1996), buscou-se entender a ligação que a autora faz entre reflexão e autonomia. A autora salienta que o professor reflexivo permite ao profissional resgatar sua identidade e, aos alunos, a responsabilidade da descoberta do desconhecido. Evidencia que o termo autonomia utilizado por ela, refere-se à capacidade de tomar decisões certas nos momentos certos, bem como tomar conhecimento de suas conseqüências. Alerta para os modismos, dentre eles o de professor reflexivo. Inspirada em Zeichner, argumenta que é opção do professor refletir sobre sua prática para aprimorá-la. Apresenta um rol de questionamentos que o professor pode propor para o aluno, para que ele reflita sobre quais estratégias utiliza para aprender.

Pimenta (2002a) realiza uma revisão conceitual do termo professor reflexivo, que segundo a autora, surge com Schön e amplia-se nos anos 1990 para o campo da educação. Tece críticas sob o ponto de vista da proposta desse autor restringir-se à reflexão apenas como ato individual. Alerta os professores a fim de que não entendam que a reflexão supera todos os problemas advindos do cotidiano escolar. Pimenta (2002a) baseando-se em autores como Zeichner (1993, 2002), Contreras (2002), Pérez-Gómez (1995), dentre outros, propõe a reflexão coletiva para superar o nível do discurso. Não nega a contribuição da reflexão no exercício da docência. Assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que não se esqueça das teorias que as sustentam.

Ao refletir sobre sua ação, as professoras passaram a analisar evidências que antes não percebiam. Na ação de reconhecimento de que é possível realizar uma tarefa de maneira diversa em relação à convencional, o sujeito inclui dinâmicas objetivas e subjetivas que se expressam pela linguagem e por outros esquemas de ação. Ao agir dessa forma, cada membro do grupo entendia-se como sujeito capaz de produzir conhecimentos, capaz de transformar e mobilizar os saberes que lhe são próprios, deixando de ser um profissional que, apenas, aplica conhecimentos produzidos por outros. Conforme as anotações da professora:

Anotei a atividade que estou fazendo na sala de aula sobre a Escravidão no Brasil. Em casa fiquei refletindo sobre elas. Cheguei às seguintes conclusões: foram executadas a contento e realizadas por todos os alunos. Houve participação e envolvimento do grupo em todos os momentos embora nem todos terminassem as atividades na classe. A turma A desenvolveu as atividades mais rápido que a turma B³¹. Perguntaram e participaram mais também (a turma A). Usando a ficha de identificação e os documentos trazidos de casa, fizeram sua história. Aprenderam mais do que se eu ficasse explicando lá na frente e eles tomando nota em seus cadernos. Agora eu discuto com os alunos as formas de avaliação. Nem eles e nem eu estamos preocupados com a nota (Professora G – História).

³¹ As turmas A e B referem-se às salas de aula da série em questão.

Nesse sentido, entendo que as professoras são intérpretes da realidade escolar e colaboradoras para atender às necessidades da escola e dos alunos. Acrescente-se ainda, que desse ponto de vista, o professor integra-se na equipe escolar num momento em que se exige conhecer as expectativas e as necessidades dos alunos “[...] para definir prioridade de formação e constituir um projeto pedagógico coerente e realista.” (ALONSO, 2003, p. 169).

Cada professor realizava anotações sobre as atividades desenvolvidas, respectivas dificuldades e questionamentos; assuntos esses que eram discutidos nas reuniões. Esse instrumento “[...] permite que os educadores se tornem metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que o fazem.” (ZEICHNER, 2002, p. 81). Nas reuniões, as experiências eram socializadas pelo grupo, auxiliando a reorganização do trabalho pedagógico de cada uma das professoras. A professora I (Geografia) não participava dessas discussões, embora estivesse presente nas reuniões. Demonstrava certo distanciamento do grupo e não apresentou sequer um relato das atividades desenvolvidas para que pudesse fazer parte das discussões do grupo.

Esse foi um dos pontos de minha frustração, que nem todas as professoras fizessem os registros das atividades. Em várias ocasiões, somente relatavam oralmente o que haviam realizado. Nas discussões, era comum comentar sobre o que haviam praticado, confiando apenas na memória. Quando questionadas, confessavam que não haviam providenciado as anotações ora por falta de tempo, ora por esquecimento.

As professoras que utilizavam anotações eram as que mais participavam das discussões, já que haviam anotado suas dúvidas e seus sucessos. Compartilhar esses fatores com seus pares tornou-se uma prática para elas. Em

várias ocasiões os assuntos eram repetidos, outras vezes as professoras insistiam em transformar as reuniões em momentos de discussões de assuntos alheios ao trabalho que havíamos proposto. Quando isso acontecia, me levava a um sentimento de não haver avançado nas reflexões.

As reflexões efetuadas a partir das anotações no diário de bordo oportunizam momentos de surpresa:

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (SCHÖN, 1995, p. 81).

Compreender e pôr em prática essas orientações, não foi tarefa fácil. No início, havia dificuldades para entender o que o autor estava propondo. A persistência do grupo em discutir e evidenciar suas dúvidas possibilitou colocá-las em prática, o que mais tarde passou a fazer parte da rotina. Descrever os fatos e analisá-los posteriormente contribuiu para que as professoras ampliassem a consciência sobre a própria prática, ou seja, revisão, reconstrução, reação e análise crítica realizadas pela própria professora a respeito de seu desempenho na sala de aula, com explicações baseadas em evidências (SHULMAN, 1987).

Teoria e prática se interligavam num movimento espiral; o confronto entre as idéias ampliava os horizontes de compreensão das professoras, ora porque havia clareza nas concepções, ora porque havia contradições, como por exemplo: ao proceder a leitura, a professora expressou-se de forma contraditória em momentos distintos de uma mesma reunião:

Depois dos estudos que estamos fazendo sobre avaliação, eu procuro conhecer mais o aluno, como um todo, sua vida, seu contexto. A partir daí, trabalho com ele vendo-o de outra forma, como um ser que pode aprender. Sei que ele terá condições de debater e perceber o que está certo e o que está errado, defender seu ponto de vista e crescer como pessoa (Professora E – Matemática).

Entendo a importância de anotarmos o que acontece na sala de aula e estudarmos sobre isso, mas às vezes, contribui para atrasar meus conteúdos (Professora E – Matemática).

Na primeira fala, a professora demonstra que entende a teoria como elemento mediador para a compreensão da prática. Na segunda, deixa transparecer a preocupação com o cumprimento dos conteúdos.

Nas reuniões, as professoras explicitavam como estavam procedendo quanto às anotações, evidenciando como se davam suas reflexões. Por exemplo,

Eu não estou anotando tudo o que faço. Escolho uma atividade na semana e acho um tempo para reler o que anotei e pensar sobre o que fiz, o que não fiz e o que e como poderia ter feito. Isso tem me ajudado muito nessa escola e na do Estado. Sei que não é fácil para nós que trabalhamos em duas ou três escolas. Mas se eu posso fazer aqui, posso fazer lá também. Quando tenho um tempo, releio os textos que estamos utilizando nessas reuniões. Isso pode até me ajudar nos concursos (Professora B – Língua Portuguesa).

A professora evidencia na sua fala que a formação passa pela experimentação e pela inovação, bem como pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, “[...] e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1995, p. 28).

Nessa perspectiva, a formação não acontece antes, mas sim durante a mudança. Um professor reflexivo é aquele que avalia o seu ensino principalmente pela resposta à pergunta: *gosto dos resultados?* A resposta a essa pergunta exige uma atitude de sinceridade do professor para que ele possa redirecionar sua trajetória didática (ZEICHNER, 1993).

Apropriando-se das propostas de Freire (1970), Smyth (apud ROMERO, 2004) apresenta quatro formas para orientar os professores no processo reflexivo. Cada uma delas está associada a questões que podem conduzi-los ao processo de reflexão:

- a) *descrição*: o que faço?
- b) *informação*: o que isso significa?
- c) *confronto*: o que me levou a agir assim?
- d) *reconstrução*: posso agir diferentemente?

Na descrição, o professor informa o que realizou na sala de aula; na informação, revela os motivos que definiram a ação descrita; no confronto, alarga a compreensão da sua ação e, na reconstrução propõe alternativas que vislumbram a transformação do seu contexto. Essas ações, em conjunto, auxiliam o professor na sistematização do processo interativo de reflexão.

Considerando que o meu papel na pesquisa incluía uma ação sistemática e de orientação, apresentei essas questões para as professoras, na tentativa de conduzi-las à experimentação que permitisse novos entendimentos de suas ações. Destinávamos um tempo, nas reuniões, para discutirmos sobre esses questionamentos. No início, as professoras encontraram dificuldades, tanto na elaboração, quanto nos direcionamentos das discussões, assim como na forma de realizar suas anotações. Meu papel foi o de encorajá-las e orientá-las para que tentassem mais uma vez, pois somente assim conseguiriam compreender sua ação de ensinar reflexivamente, já que não tinham o hábito de refletir sobre o que estavam realizando.

Assim, tiveram a oportunidade de descrever sua prática e de interpretá-la, sustentadas pelas teorias e pelos valores e crenças implícitos nas

ações, bem como ocasião de examinar e questionar as origens e a legitimidade das visões adotadas, para então conceberem diferentes formas de ação.

A partir das anotações e exposições para o grupo, as professoras percebiam como estavam trabalhando e de que forma isso estava influenciando nos resultados das aprendizagens dos alunos, conforme exemplo:

Ao anotar o que faço na sala de aula, percebo que poderia avaliar o aluno de forma a ajudá-lo a vencer suas dificuldades para que eu possa reorganizar o que havia planejado. Por exemplo, nas aulas deste mês eu procurei iniciar meu trabalho perguntando para os alunos o que eles sabiam sobre o assunto. Eu ia falando o verbo e eles iam falando no tempo futuro. Depois eu pedia que um aluno, de forma voluntária, escrevesse na lousa o mesmo verbo. Eu estava tentando tirar deles o que sabem ou o que pensam que sabem. Quando erravam, eu pedia para pensar mais um pouco e se não conseguissem eu deixava que olhassem como era o verbo. Teve alunos que antes de abrir o caderno, lembrou da resposta. Fiz isso para ajudá-los a refletir sobre o que sabem de Inglês. Estou realizando o que os autores chamam de Avaliação Diagnóstica e penso que também a Avaliação Formativa. Antes, eu não me preocupava com esses detalhes. Elogio o aluno quando fala ou escreve a palavra correta, certa. Aqueles que não falam, eu pergunto “e aí fulano, vai me deixar saber que você é bom em Inglês?” Brinco com eles e alguns perdem o medo de falar. Isso aconteceu com a aluna Nathalia da 8ª B. Ela é toda tímida, nunca queria falar. Aí eu disse que ela era ótima para desenhar Mangá. Ela mudou, passou a participar das aulas sem medo. Quando não sabe ela me procura, coisa que não acontecia antes (Professora M – Inglês).

Para essa professora, aprender passou a representar a construção e a reconstrução de respostas. Sua fala evidencia que as leituras teóricas contribuíram para que mudanças fossem sendo produzidas nas suas práticas e, ao mesmo tempo, deixa claro que a resposta certa ou errada não é mais o centro de suas atenções. Em outros termos, suas anotações apresentaram como resultado a reorientação e a reorganização da sua ação pedagógica.

A teoria, para ela, começou a atrelar-se à prática e a auxiliá-la a superar as dificuldades identificadas. O refletir sobre o que acontecia na sala de aula possibilitou a elaboração de intervenções oportunas na promoção da construção do conhecimento pelo aluno. Acredito também que, de certa forma, a professora conseguiu penetrar no universo emocional dos alunos.

2.3 Professores formando-se, na prática, como profissionais reflexivos

A formação de professores nos últimos anos sinaliza o início de uma proposta aglutinadora e impulsionadora para esses profissionais. Um novo conteúdo se impõe, as relações e os compromissos apresentam-se de forma diferente dos anteriores. Os desafios extrapolam a prática voltada somente para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas usuais de realização, enquadradas no momento da racionalidade técnica. Esse modelo, que imperou durante muito tempo na educação, pressupõe que o professor possui um conhecimento e sua tarefa básica é transmiti-lo aos alunos. “O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas.” (SCHÖN, 1995, p. 80).

O conhecimento apresenta-se em forma de peças isoladas que, combinadas, formam o todo, o qual deverá ser dominado pelo aluno. A linearidade do mais fácil para o mais difícil indica a ausência de entendimento da complexidade do cotidiano escolar. Nesse modelo, a formação ocorre por aprendizagem imitativa, ou seja, com apoio em uma prática experimentada várias vezes. O formador é um prático experiente e serve como modelo. Por outro lado, a ação de quem acompanha esse modelo é vista como fiscalizadora e controladora do trabalho docente.

Segundo Pimenta (2002b), a formação de professores vem se opondo à racionalidade técnica, vigente até os anos de 1970. Considera-se, cada vez mais, o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Esse processo desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor enquanto profissional da educação.

A racionalidade técnica foi substituída pelo entendimento de que todos os profissionais de educação carecem de refletir sistematicamente, seja individual ou coletivamente, sobre a ação educativa observada como atitude investigativa para equacionar o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

O “novo” compromisso é com a construção de um conhecimento emancipador, com as políticas públicas e com a administração da educação em um âmbito mais geral, ou seja, a passagem para a racionalidade crítica. O desejo de mudança expressa o amadurecimento do profissional que “[...] busca uma nova proposta de ação coerente com a realidade educacional envolvendo todos ou quase todos os membros da escola.” (ALONSO, 2003, p. 169).

A relação entre os profissionais da educação supõe um trabalho coletivo. Ao recolher e analisar as dificuldades manifestadas no decorrer da presente pesquisa, a tentativa foi de partilha com os demais membros do grupo, na busca de soluções conjuntas. No final do de 2005, havia um clima de insegurança na reunião destinada ao conselho final. A professora D (Matemática) propôs a reprovação de um aluno e a professora B (Língua Portuguesa) não concordou. Ao solicitarem minha opinião, lembrei-as de que a busca de soluções deveria favorecer a aprendizagem do grupo, no sentido de romper com um agir guiado por normas pré-estabelecidas e optar por um agir destinado ao exame das situações contextuais do nosso cotidiano. A primeira argumentava no sentido de que o julgamento do aluno amplia-se para o julgamento da ação do grupo.

Temos que rever os critérios. Muitos alunos que a gente está pensando em aprovar porque avançaram bastante, ainda não atendem o mínimo de critérios estabelecidos por nós (Professora D – Matemática).

A segunda utilizava a reflexão do ir além do simples julgamento de aprovar ou reprovar alunos, ao afirmar que:

Cada caso é um caso. [...] é um aluno; e mais, a reprovação vai resolver? Ele tem que ser aprovado. Na 7ª série os professores têm que acompanhá-lo mais de perto. É um aluno que precisa de uma atenção especial (Professora B – Língua Portuguesa).

O clima de ajuda e cooperação revelou uma relação sistemática positiva. Três outras professoras: F (História), L (Ciências) e O (Artes) manifestaram-se de acordo com a professora B (Língua Portuguesa) e o aluno foi aprovado.

Os desafios e os problemas encontrados no trabalho diário da escola não foram considerados de um ou de outro, mas de todo o grupo, no sentido da inovação permanente da prática pedagógica. Essa relação induziu a que se alternassem as posições dos elementos do grupo na apresentação dos seminários, porque não existe uma que sabe e ensina e outras que vão aprender. Colocado de outra forma “Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe.” (ALTET, 2001, p. 23).

Desse modo, as profissionais do ensino, são profissionais da aprendizagem. De avaliadoras na sala de aula, passaram a ser avaliadas pelos seus pares quando relatavam suas experiências. Em determinado momento, cada uma colocou o seu saber para construir um novo conhecimento, que ajudou o grupo no direcionamento da ação pedagógica. O questionamento da ação, em cada um dos conteúdos trabalhados e dos meios que utilizavam, proporcionou-lhes refletir sobre a prática como elemento fundamental. Ao levarem suas anotações sobre o que haviam realizado, permitiram ao grupo conhecer como agiam.

Ao apresentar o relatório de uma aula, a professora L (Ciências), percebeu que era possível alterar aquilo que havia planejado para o dia. Planejou um trabalho de campo para tratar do tema: Seres vivos. Ao se deslocar para o pátio da escola, os alunos iam registrando quais animais haviam encontrado. A professora não contava com o surgimento de uma novidade: os alunos ao se depararem com

uma minhoca desviaram sua atenção, o que levou a professora a deparar-se com o imprevisto e alterar o planejado. Ao relatar o fato, a professora apresentou as alternativas que havia encontrado, o que provocou uma discussão no grupo sobre como vencer essas dificuldades. A professora relatou que atendeu ao interesse dos alunos e os auxiliou na pesquisa sobre a minhoca. A conclusão do grupo de professoras foi de que há necessidade de mudanças de atitudes diante de uma situação inusitada³².

Foi nesse contexto que se vislumbrou a possibilidade de se aprofundar o estudo da formação do professor reflexivo para atender às demandas da sociedade atual, cujo foco é o sujeito social, ético e político. Isso posto, vislumbrou-se, para o grupo, que um dos fatores apontado como condição indispensável para o desenvolvimento pessoal e social “[...] é o processo de conscientização dos próprios profissionais quanto à necessidade de permanecerem em processo de formação constante e requalificadora.” (SÁ-CHAVES, 2001, p. 91). A autora salienta que nas próximas décadas, nos sistemas de ensino, estará presente a trilogia que tipifica as formas de ensinar através das formas de aprender: o aprender ensinando, o aprender assistindo e o aprender autônomo.

As tendências ou concepções atuais de formação de professores situam-se no âmbito dos paradigmas da educação e da investigação educativa. Esse modelo é entendido como um conjunto de referências gerais de reflexão e de investigação que determinam o modo de aproximação a este campo de estudo. Nele coexistem várias formas, ou seja, núcleos de representações e crenças quanto à natureza do ensino e quanto à maneira como se aprende a ensinar.

³² O relato sobre a aula encontra-se no Anexo A, p. 200.

Ghedin (2002) propõe que a prática reflexiva não pode ficar limitada à sala de aula, mas que é necessário transcendê-la para superar uma visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas estabelecidas pelas instituições escolares. Afirma que essa tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores, quanto sobre a função que cumpre à educação escolar. Ou seja, trata-se da proposta de formação reflexiva, cujo aporte teórico reconhece o papel ativo e dinâmico do sujeito na construção do próprio conhecimento e desenvolvimento.

Esse suporte, segundo Alarcão (2003), permite ao professor formar-se reflexivamente de forma crítica. De acordo com a autora, formar-se reflexivamente é aprender a pensar sobre o próprio pensamento, construir e melhorar as habilidades básicas de raciocinar sobre o sentido das coisas, de explorar as alternativas e de encontrar as razões das próprias crenças e práticas. Nesse sentido, emitem juízo, têm crenças e geram rotinas próprias do seu desenvolvimento pessoal.

Pressuponho que através de uma reflexão sobre a prática e os seus efeitos, os profissionais da educação constituem um saber de experiência em processo contínuo, visto que se tornar um profissional reflexivo compreende, ao mesmo tempo, refletir sobre a prática, analisar seus efeitos, produzir inovações e reorganizá-las (PERRENOUD, 2001).

Nessa organização e reorganização, os sujeitos que ensinam também aprendem. Em outras palavras, os professores passam a ser pesquisadores da realidade, de forma que os processos investigativos constituem-se em geradores de própria produção do conhecimento. Em todos os espaços educativos é possível

vivenciar os atos de ensinar, pesquisar e aprender enquanto espaços de formação continuada, a fim de que os professores não se tornem “[...] massa descartável, como vem proclamando a competitividade da sociedade global.” (BRZEZINSKI, 2001, p. 74).

Os saberes teóricos, que se constroem através da experiência prática, são provenientes das verbalizações dos professores sobre suas ações e suas explicações (ALTET, 2001). A autora considera que os saberes teóricos, indissociáveis dos saberes práticos, são: os saberes a serem ensinados e os saberes para ensinar. Os primeiros contemplam os saberes disciplinares, construídos pela ciência, os didáticos. Os segundos referem-se aos saberes pedagógicos sobre a gestão em sala de aula, os culturais. Quanto aos saberes práticos, são de duas naturezas: os saberes sobre a prática e os saberes da prática. Os saberes sobre a prática referem-se aos saberes procedimentais, ou seja, o “como fazer” e os saberes da prática são oriundos das experiências exitosas.

Segundo Vasquez (1990) a teoria em si não transforma o mundo, mas contribui para a sua transformação. Precisa sair de dentro de si mesma, bem como ser assimilada pelos que vão contribuir com os atos reais da transformação. “Entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (p. 206).

No entendimento do grupo participante da pesquisa, o profissionalismo deveria ser construído não só com a experiência individual da prática em sala de aula, mas também com a participação de toda a equipe escolar, facilitando a tomada de consciência do conhecimento, participando da análise dessas práticas, em uma estratégia de co-formação, sustentada pela teoria. Uma

boa formação é aquela que leva os profissionais a desejar prosseguir formando-se através de ações concretas.

A análise, a reflexão e a dimensão investigativa assumem um papel de relevo nessa formação. Para tal, não basta ser capaz de pôr em ação os trâmites do processo reflexivo, da análise e da investigação, mas também produzir, metodicamente, instrumentos para a intervenção e avaliação sistemática da formação continuada.

2.4 A articulação entre teoria e prática – a práxis na formação do profissional reflexivo

A ausência da reflexão sobre a prática tem levado os professores a não definir, com precisão, o sentido e a finalidade da formação continuada. Na reflexão sobre a prática sustentada pela teoria, tendo em vista a qualidade do ensino, o professor tem a oportunidade de redefinir o seu papel revertendo o fluxo, colocando o sistema a serviço da escola, impedindo que ela continue executando as tarefas apresentadas por outros, desviando-se cada vez mais de sua função social.

Uma primeira consideração quanto ao processo formativo das professoras que compuseram o grupo da presente pesquisa refere-se ao fato de que a formação deve assentar-se em práticas que favoreçam a reflexividade, no sentido de desenvolver um saber da experiência, conjugada com a teoria. Esse saber iria lhes permitir: analisar as situações concretas; refletir sistematicamente sobre a ação educativa de modo investigativo e interventivo; participar ativamente das atividades de organização, gestão e administração da escola e promover a interação

escola/família/comunidade, porque é na reflexividade que o sujeito “[...] toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir.” (PERRENOUD, 2001, p. 174).

A professora B (Língua Portuguesa), propôs em 2006, um caminho diferente daquele que o grupo vinha trilhando como avaliadores. Propôs avançar para a organização de princípios que poderiam nortear o trabalho docente, desde que apresentado e discutido juntamente com os alunos, ou seja:

- *não falar mais em notas com os alunos;*
- *diagnosticar as dificuldades e tentar solucioná-las no ato;*
- *não ter dias marcados para provas;*
- *discutir com os alunos (se possível negociar) os critérios das avaliações;*
- *levar em consideração as diferenças dos alunos, relacionadas aos diversos avanços e dificuldades na aprendizagem;*
- *a construção dos critérios passa a ser um processo coletivo entre o professor e os alunos;*
- *no dia-a-dia, corrigir as atividades e reorientar os alunos sempre com um parecer escrito, contendo os avanços e os progressos.*

Esta síntese representava uma linguagem comunicativa que se construía no grupo. A professora entregou-a, por escrito, para cada um dos membros da equipe, solicitou sugestões e propôs que a tomassem como referência para o trabalho do ano seguinte³³.

Um segundo entendimento, quanto ao processo formativo das professoras, pressupôs que toda ação da escola era baseada na ação dos atores que dela participavam, constituindo o seu coletivo.

Todos os envolvidos no processo educacional, nesse contexto, tinham a responsabilidade de colaborar na organização do trabalho, tanto administrativo, quanto pedagógico, bem como garantir o funcionamento do sistema

³³ Não pude acompanhar a continuidade do trabalho em decorrência do meu afastamento da escola.

escolar, embora nem sempre a participação das professoras tenha sido satisfatória³⁴.

A relação entre a teoria e a prática privilegia a lógica da confrontação dialética, ou seja, a práxis³⁵. Nesse sentido o processo apresenta-se flexível e aberto, conduzindo necessariamente ao cruzamento das duas dimensões, utilizando conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação. É na práxis que entendemos a atividade material do homem, capaz de observar o mundo natural e social no qual vive, transformando-o em um mundo humano, o qual se manifesta no trabalho, na técnica, na arte e na política (VÁSQUEZ, 1990).

Nessa linha de pensamento, o autor evidencia que é com Marx e Engels que a práxis se situa num terreno propriamente humano, ou seja:

[...] uma concepção do homem como ser ativo e criador, *prático*, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também praticamente, realmente. Com isso, por sua vez, a transformação da natureza não só não aparece dissociada da transformação do próprio homem, mas sim como condição necessária desta. A produção – isto é, a práxis material produtiva – não só é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza, como também do domínio sobre sua própria natureza (VÁSQUEZ, 1990, p. 35, grifos do autor).

Pode-se produzir conhecimento a partir da prática, desde que na intervenção haja reflexão intencional sobre ela, “[...] problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria.” (PIMENTA, 2002a, p. 43). A análise, a interpretação e a avaliação da prática apontam a mobilização de saberes e disposição de referenciais teóricos com os quais os dados observados e experienciados vão se confrontar. Essa atitude permite ao professor uma conduta, na qual, as idéias possibilitam rupturas com a cotidianidade e permitem a ascensão ao

³⁴ A insatisfação ocorreu, principalmente, no início dos trabalhos porque nem todas participavam dos encontros e das discussões. À medida que o trabalho progrediu, ficou evidente que tanto o interesse como a participação não seriam completos.

³⁵ Práxis, no sentido de revelar teoricamente “[...] as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegurar a íntima unidade entre uma e outra.” (VÁSQUEZ, 1990, p. 6).

“[...] plano reflexivo que é o plano próprio, em sua forma mais elevada, da atitude filosófica.” (VÁSQUEZ, 1990, p. 11).

Retornando ao grupo que compôs a pesquisa, a observação do real pedagógico que acontecia na sala de aula tinha como foco, provocar o levantamento de hipóteses e questionamentos dos saberes adquiridos pelos alunos; multiplicar os pontos de confrontação crítica, suscetíveis de pôr à prova conhecimentos prévios e de criar novos conhecimentos oriundos da prática, isso porque, “Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história.” (VÁSQUEZ, 1990, p. 47).

Esse movimento integrou a ação e a reflexão em diversos e múltiplos saberes, valorizando no processo formativo a dimensão do ato educativo. As professoras foram convidadas para a tarefa da reflexão que significa ir além da prática educativa comum, assumindo no processo, níveis diferenciados de responsabilidade, ou seja, a busca da sustentação teórica, embora

A teoria sozinha não transforma, ou seja, não é práxis. É necessário que ela busque sua realização através da prática e isto é que garante a unidade entre as duas. Se a teoria pode antecipar a prática, idealizar uma prática não existente, por outro lado, é na prática que ela vai se realizar, ter existência concreta. O lugar da unidade teoria-prática é a própria prática, na medida em que esta não existe sem elementos teóricos. Se a teoria depende da prática para dela emergir, pode se antecipar a ela também como fundamento necessário à transformação; complementarmente, essa transformação efetivada na prática é tributária da teoria (RAPHAEL, 1998a, p. 40).

E assim, tal como os estudantes de arquitetura com os quais Schön (2000) desenvolveu o seu *practicum* reflexivo, os professores podem aprender a estabelecer um diálogo para orientar e controlar suas próprias aprendizagens. Aprendizagens estas, caracterizadas pelo diálogo e por trocas, orquestradas a muitas vozes, onde cada um aprende a escutar o outro, com maior atenção para, quando necessário, emitir uma crítica que favoreça o crescimento de ambos (ALARCÃO, 1996).

Nesse sentido, as professoras puderam questionar-se e procurar respostas para questões novas e inventar novos saberes e novas técnicas nos próprios contextos e situações com as quais se defrontavam no cotidiano – aspectos nem sempre fáceis – marcadamente as dificuldades impostas pelas exigências burocráticas do sistema de ensino, como por exemplo: o sistema de notas, datas marcadas para entrega dos diários de classe, exigências regimentais, dentre outros.

Já não só relatavam os acontecimentos marcantes em suas aulas, como anotavam o que havia acontecido para levar para as reuniões, bem como não apresentavam preocupação em expor suas dificuldades e dúvidas, conforme a avaliação de uma professora ao refletir sobre a experiência a que havia procedido³⁶:

Essa prática privilegiou conteúdos significativos que foram desenvolvidos através de uma situação desafiadora. Uma situação-problema. Os interesses que os alunos manifestaram no cotidiano deram vida às minhas aulas. Surgiram elementos que eu não havia previsto e tivemos que resolver. Em nenhum momento, nem eu e nem os alunos, lembramos de notas, boletins ou outra coisa sobre isso. Penso que fiz uma avaliação formativa (Professor E – Matemática).

A professora completou com a seguinte fala:

É bom perceber um resultado melhor no ensino. Agora eu vejo que meus alunos podem superar, devagar, suas dificuldades. Basta que eu procure enxergar com mais cuidado o que eles precisam para aprender.

A reflexão enquanto busca de soluções para os problemas pedagógicos foi o meio encontrado pelo grupo para apoiar o crescimento mútuo. A análise individual das práticas limita o crescimento de cada um. A proposta é criar comunidades de aprendizagem nas quais, esses profissionais possam apoiar-se e desenvolver-se mutuamente. Discutindo publicamente, no seio de grupos de professores, estes têm mais chances de aprender uns com os outros e de ter mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (ZEICHNER, 1993).

³⁶ O relato encontra-se no Anexo B, p. 201.

Paquay & Wagner (2001) apresentam três princípios utilizados na formação de um professor reflexivo: o *princípio da variação*, o *princípio da reflexividade* e o *princípio da operacionalidade*. O primeiro refere-se à capacidade de modificar e transformar o que se faz, tanto no que se refere às práticas pedagógicas, quanto ao que se refere ao modo de observá-las e analisá-las; o segundo coloca em evidência que toda e qualquer atividade acaba tornando-se objeto de reflexão ou de construção e o terceiro, estabelece que cada elemento do grupo deve assumir uma tarefa no coletivo, assim como trocar os papéis assumidos para melhorar o nível de compreensão e da possibilidade de trocar experiências.

Nessa perspectiva, cada um, no coletivo da reflexão-ação-reflexão, assume responsabilidades de tomar decisões, porque se trata de uma conquista da autonomia e da emancipação pela participação que facilita o exercício individual no coletivo de uma autoridade coerentemente democrática (BRZEZINSKI, 2001, p. 79).

Acredito que os professores, ao se tornarem reflexivos, acompanham e monitoram suas próprias formações; são capazes de alcançar a competência profissional com base nos conhecimentos teóricos que foram experimentados e adaptados às suas práticas, bem como entenderão cada processo de formação como o início de uma nova fase, que se pretende interminável.

3 ESTUDOS DO COTIDIANO DOCENTE OU A ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA E AS PROPOSTAS TEÓRICAS – A MUDANÇA

Quando nada mais parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras, martelando sua rocha, talvez cem vezes, sem que uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela a que conseguiu, mas todas as que vieram antes.

Ronca e Terzi

3.1 Alterações nos procedimentos avaliativos

Após o estudo e a compreensão do conceito de professor reflexivo, que para o grupo representava algo novo, era hora de tentar colocá-lo em prática. Se o objeto de estudo era a avaliação, como poderíamos utilizar, na prática, o conceito de professor reflexivo voltado para o processo da avaliação e, em especial, a avaliação formativa? Carecia, então, refletirmos sobre como se havia entendido esse conceito até aquele momento e quais práticas haviam sustentado o trabalho docente.

Se, por um lado, havia compreensão de que a cultura da avaliação no cotidiano escolar enfatizava a hierarquização, a diferenciação e a classificação, por outro, a possibilidade de mudanças era apenas um vislumbre. Isso porque, através das práticas avaliativas tradicionais, as professoras haviam incorporado as mensagens normativas implícitas nas mesmas, ou seja, a função de controlar a formação do aluno e a sua disciplina. A proximidade entre as professoras, nas suas ações cotidianas, facilitada pelos hábitos que se estabelecem, permite a sua

institucionalização. Nesse processo, a realidade se hierarquiza e sua mudança não ocorre com facilidade.

Essas considerações indicam a possibilidade de se construir um ideal de avaliadora, aceito e cristalizado por uma prática normativa vivenciada na escola e revalidada, tanto pelos pais, quanto pelos alunos. A professora, nessa prática, vai reproduzindo e produzindo os códigos e formas de interação com o grupo, em um movimento em que ela acredita estar expressando a sua particularidade.

No entanto, ela está com os outros, construindo uma identidade para si, mas, também, está intensamente articulada aos significados enraizados no seu cotidiano. Esse mecanismo permite a reprodução de modelos e saberes socialmente produzidos, que poderão ser significativos, porque se transformam em um modelo simplificado para resolver situações concretas do mundo vivido, favorecendo a progressiva mediação dos papéis característicos da escola tradicional, ou seja, separando quem ensina de quem aprende.

A avaliação é considerada como um universo simbólico, instituído pela cultura da mensuração e legitimado pela linguagem jurídica dos regimentos escolares, cuja cartografia envolve social e legalmente a escola. Esse é o modelo no qual a professora, atuando como avaliadora, tem sido a personagem de um texto já escrito por outros.

Essas preocupações surgiram da necessidade de se ampliar o objeto da avaliação, até então focado no sujeito, para a avaliação do currículo. Nas décadas de 30 e 40 do século passado, nos Estados Unidos, Tyler (1978)³⁷ sistematiza os “Princípios básicos de currículo e ensino” afirmando que a avaliação

³⁷ A edição original, com o título *Basic principles of curriculum and instruction* é de 1949.

“[...] é também uma operação importante no desempenho do currículo, pois toda evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais fornecem um método apropriado de avaliação.” (p. 72). Tal orientação permite que a medida descreva a relação entre o que se objetiva ensinar e o que efetivamente se aprendeu.

Historicamente, o ritual, o controle e a padronização de valores constitutivos de uma “docimologia prescritiva”³⁸ têm marcado o desenvolvimento da avaliação escolar na busca de um juízo de valor, que represente segurança tanto para os professores como para a escola, com o apoio incondicional das famílias.

Esse pensamento pedagógico encontra eco em uma avaliação normativa que compara performances entre os sujeitos, a partir de um padrão fechado e pré-estabelecido, contribuindo para manter a ilusão da homogeneidade dos alunos de um mesmo grupo ou classe³⁹. No entanto, esta é uma ilusão porque todos os professores sabem que recebem alunos diferentes e que a homogeneização é mera ficção (CARDINET, 1986).

As 19⁴⁰ professoras que compuseram o grupo da presente pesquisa, ao se deslocarem do território fechado de suas ações em sala de aula, não se percebiam como sujeitos de suas próprias articulações, assim como não se

³⁸ Termo utilizado para discutir o movimento de racionalização das práticas de avaliação no século XIX, voltadas para a socialização da gestão da produção do trabalho. A docimologia discute a variabilidade e a imprecisão do juízo de valor e oferece recursos para o aperfeiçoamento e eficácia nos atos da avaliação. Aperfeiçoou instrumentos, instituiu média, taxonomias, desvio padrão e outros sistemas para avaliar indivíduos e programas (BARBIER, 1985).

³⁹ A partir de 2006 a Instituição optou por um programa de informatização e adotou um modelo de boletim que traz uma comparação entre a média obtida pelo aluno em relação à média da sala, o que caracteriza uma avaliação normativa. O grupo de professoras solicitou da Direção que cancelasse esse campo; a solicitação foi atendida.

⁴⁰ Na pesquisa atual, as professoras de Ensino Religioso (uma) e Informática (uma) foram incluídas no processo e as de Educação Física (três) fizeram parte de todas as discussões. Estas últimas, embora não tivessem sido objeto de um estudo particularizado de como avaliavam por utilizarem uma forma diferente das demais, ou seja, avaliam através de participação nas aulas e nas atividades esportivas, quer as realizadas na escola em forma de campeonatos, quer as que acontecem fora dela. Quando o aluno não participa, realiza uma pesquisa sobre esportes.

permitted discussing the validity of new proposals for evaluation, related to the limiting factors of their contexts. From the readings carried out in the meetings, the theoretical framework provided the threads of reference for the research and the actions that we were constructing in the interior of the school, which led us to the decision that “it was time to act”.

Taking as reference the ideas of Morin (2004), we began the notes. Each professor took on the task of making their notes in their respective sheets not only during the evaluations and afterwards, but at any and every moment that they judged opportune, even if it was not a note restricted to the evaluation. Throughout the second semester of 2005, each professor took on the task of making a note to present in the meetings and discuss them in group, by discipline.

When we compared the instruments of evaluation indicated in the teaching plans of the professors in the period of the research, 2004 to 2006, it was noted that the introduction of new ways of evaluating, in accordance with the discussions held by the group. Two texts were fundamental for this to happen: the first, Condemarin & Medina (2005), specific for the area of languages and communication, was studied and debated by the professors of Arts, Informatics, English Language and Portuguese Language. The authors work with the evaluation of oral and written reading, with self-evaluation and tests. The authors suggest to the professors various models of sheets for monitoring the progress of the students' learning, as well as present suggestions of how to use these instruments.

The second text, Pigrau (2003), presents evaluation strategies, whose reading, study and discussion were carried out by the professors of Sciences, Physical Education, Religious Education, Geography, History and Mathematics. The author, in

trabalhar com o conceito de avaliação formativa sugere que os professores trabalhem com um *contrato didático*, cuja finalidade seria o favorecimento do exercício das responsabilidades pessoais e do trabalho cooperativo. Pode destinar-se à sala como um todo ou com um grupo de alunos.

Inspiradas nessas autoras, as professoras elaboraram fichas de acompanhamento de leitura e correção de textos, de auto-avaliação e do contrato didático⁴¹, além de uma síntese sobre a avaliação formativa⁴². Tive o cuidado de auxiliar o grupo na elaboração desses documentos, pois as professoras não tinham o hábito de leitura sistemática em textos longos e, era também do meu interesse socializar o que eu vinha pesquisando na área e sentia que o grupo apresentava essa expectativa. Assim, após discussão dos textos e apresentação pelos grupos, eu auxiliava na organização das idéias, relacionado-as com as práticas, no sentido de traçarmos as diretrizes pedagógicas que orientariam o avanço do conhecimento.

Os consensos que foram se estabelecendo no grupo, eram representativos do nosso esforço para interpretar os enunciados propostos por diversos autores e compará-los com a possibilidade de efetivas mudanças na prática do ensino e da avaliação. Nesse contexto, nossas discussões avançaram para a organização dos instrumentos elencados nos planos de ensino de 2005 e 2006 e a compará-los com as indicações dos planos do ano anterior (2004).

Optei por apresentar o quadro para as professoras, indicando o agrupamento dos instrumentos de acordo com as várias disciplinas que compõem o quadro curricular da escola, a fim de possibilitar a análise tanto em relação ao tempo antes e pós-intervenção, quanto, em relação às diferentes disciplinas, conforme Quadro 4, a seguir:

⁴¹ Os modelos encontram-se nos Anexos C, p. 202; Anexo D, p. 203 e Anexo E, 204.

⁴² A síntese encontra-se no Anexo F, p. 205.

DISCIPLINAS	Número de instrumentos	
	2004	2005-2006
Artes	03	03
Ciências	05	14
Educação Física	02	02
Ensino Religioso	02	04
Geografia	02	06
História	04	10
Informática	02	05
Inglês	06	08
Língua Portuguesa	08	14
Matemática	05	09

Quadro 4 – Dados comparativos entre os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras entre 2004 e 2006 – por disciplina

Fonte: Planos de ensino

É possível supor, por exemplo, que as disciplinas da área de linguagens disponham de uma gama mais extensa de instrumentos de avaliação do que Matemática e Ciências, ou vice-versa.

Como se pode observar, os grupos de Ciências e Língua Portuguesa apresentaram a maior incidência de diversificação, seguidos de História, Matemática, Inglês, Geografia, Informática e Ensino Religioso. As professoras de Artes e Educação Física mantiveram o mesmo número de instrumentos no período. Essas quantidades não expressam a utilização desses instrumentos por todas as professoras que compunham os grupos, por disciplina. Esse total representa o agrupamento dos instrumentos citados, pelas professoras de determinada disciplina que, em alguns casos, tinha uma única professora e, em outros, três.

Ao apresentar o quadro para as professoras percebi entusiasmos com os resultados, fator que contribuiu para a intensificação dos estudos e das discussões nas reuniões seguintes, embora cada professora utilizasse sua competência dentro de uma organização própria de ensinar e avaliar seus alunos. Percebi que a progressiva utilização da lógica formativa de avaliação não fazia

desaparecer, por completo, as demais práticas já devidamente instaladas. Ainda que as professoras buscassem validar os consensos estabelecidos no grupo referentes à mudança, havia momentos nos quais as hierarquias estabelecidas afloravam, quer com referência à avaliação ou outro elemento do processo pedagógico.

Convém ressaltar minhas dificuldades em imprimir certos recortes, necessários na amplitude de uma pesquisa-ação. A situação de um trabalho participativo impõe desafios e situações que exigem uma resposta imediata e que fazem o pesquisador tomar rumos nunca antes imaginados. Os desafios de lidar com estas questões impuseram, no contexto de nossas relações, uma comunicação mais argumentativa a fim de que pudesse transparecer as nossas intenções com a investigação, as quais eram sempre negociadas, reconhecendo os interesses das professoras.

Outro fator que merece destaque foi quanto à dificuldade que as professoras encontraram para entender que os objetivos dos textos apresentados destinavam-se à mudança de atitudes. Várias vezes nos deparamos com depoimentos que revelavam compreensão do texto e, em uma reunião subsequente, surgiam dúvidas quanto às atitudes. Quando esse fato ocorria, era hora de parar, analisar e reconduzir o processo, o que demandou tempo maior que o previsto.

Para iniciar o processo de observação que eu realizaria em sala de aula o grupo decidiu que, primeiramente, far-se-ia um experimento inicial nas apresentações de trabalhos, seguido de uma atividade desenvolvida fora da sala de aulas⁴³ e provas escritas⁴⁴, para que elas pudessem entender o processo de observação. Dentre essas experiências, as que apresentaram maior dificuldade para as anotações foram as atividades realizadas fora da sala de aulas, em decorrência

⁴³ Embora essa atividade não incluísse os instrumentos relatados nos planos de ensino de 2004, o grupo decidiu pela sua inclusão por representar uma atividade constante na Escola.

⁴⁴ As observações quanto às provas escritas encontram-se no Apêndice G, p. 181.

de que quando as professoras comunicavam que iriam realizá-la fora da escola, nem sempre eu tinha disponibilidade para ausentar-me. Decidimos que quando ocorresse uma visita ou um passeio, as professoras relatariam para o grupo como haviam planejado o evento, como havia ocorrido e como haviam avaliado.

3.2 Avaliações nas apresentações de trabalhos

Para as apresentações dos trabalhos dos alunos, estabelecemos que as orientações seriam decididas em conjunto pelo grupo de professoras, bem como, dentro da possibilidade de cada professora, contariam com a participação dos alunos. Uma avaliação que não permite a participação dos alunos “[...] e não proporcione a possibilidade de intervir na escolha de meios e instrumentos não é democrática e sequer pode ser considerada educativa.” (BATALLOSO, 2003, p. 50).

As observações consistiam em verificar se os acordos discutidos antecipadamente haviam sido cumpridos pelos alunos, cuja participação seria condição imprescindível. Além disso, as professoras deveriam apresentar e discutir sobre o que haviam realizado para o grupo, nos encontros periódicos. Essa troca de idéias permitiu tanto para o grupo quanto para cada professora, individualmente, melhorar e ampliar o trabalho coletivo. Além disso,

[...] é primordial para, não somente fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo, como também refletir, discutir, reavaliar e esclarecer as ações empreendidas. Trata-se de uma reflexão em grupo, de um diálogo sobre a ação (MORIN, 2004, p. 137).

Após a apresentação de um trabalho, cada professora discutia com os alunos sobre suas dificuldades, facilidades e dúvidas. Na maioria das vezes os alunos não só se expressavam oralmente, como também produziam um texto

especificando esses fatores, ora individualmente, ora em pequenos grupos, sempre na sala de aula.

Ao elaborar um texto ou um relatório, os alunos eram encorajados a consultar a professora ou mesmo a mostrar uma versão preliminar. Além disso, depois de analisado pela professora, o trabalho era, por vezes, devolvido ao aluno com sugestões para ser repensado e melhorado, ou seja, o aluno tinha a oportunidade da reescrita. Só após esse ciclo é que as professoras atribuíam uma classificação qualitativa, como por exemplo: “muito bom”, “bom”, “satisfatório”, “pode melhorar no próximo trabalho”, acompanhada de comentários. Nessa fase, o aluno opinava se havia interesse de sua parte em melhorar o texto⁴⁵. Para isso, as professoras elaboraram uma ficha⁴⁶ incluída no processo, cujos relatos constituíam uma fonte de reflexão, tanto para elas, quanto para os alunos. Esse processo auxiliou no reconhecimento de que o sujeito constrói o conhecimento em interação com a prática e, de que cada situação experienciada propicia e fundamenta novas aprendizagens.

Vale citar que essas mudanças não foram satisfatórias no seu início, mas, à medida que foram colocadas em prática, aumentou o grau de interesse dos alunos ao começarem a compreender o sistema de avaliação e as professoras adquiriram confiança ao gerenciarem essas inovações. Essas ações permitiram a compreensão de que um trabalho realizado por um aluno ou grupo não pode ser considerado como definitivo. Em qualquer momento podiam retornar a qualquer texto ou trabalho, ou seja, quando percebiam que haviam ficado lacunas, visto que por mais que tentemos dar uniformidade aos resultados escolares “[...] mediante a

⁴⁵ Quando o aluno manifestava interesse em melhorar o texto, o anterior não era desprezado, mas sim considerado como uma primeira versão. No caso do aluno optar por um trabalho reescrito para colocar no portfólio, ambas as versões fariam parte desse documento.

⁴⁶ Os dados encontram-se no Anexo G, p. 206.

apresentação quantitativa, sempre haverá, atrás de cada número, uma pessoa que se desenvolve, amadurece e aprende singularmente.” (BATALLOSO, 2003, p. 48).

Embora os alunos dispusessem de tempo para re-elaborar os seus trabalhos, os prazos estabelecidos em conjunto, deveriam ser respeitados: em algumas situações os trabalhos não foram aceitos, porque o prazo estipulado para a entrega havia sido ultrapassado sem que aluno apresentasse justificativa aceita pela sala.

Esta concepção de avaliação – assim como o enfoque dos conteúdos curriculares – está intimamente ligada a uma filosofia de educação na qual o homem não se limita a uma idealização com descrição de suas características; antes, é portador de um comportamento que é construído segundo relações dinâmicas consigo próprio, com os outros homens e com o mundo (RAPHAEL, 1998a, p. 21).

De posse dos trabalhos, cabia às professoras analisá-los para complementar o que não havia ficado claro ou solucionar dúvidas dos alunos. Essa tarefa era executada em duas fases: na primeira, as professoras apreciavam as primeiras propostas dos alunos e indicavam-lhes sugestões; na segunda fase, as professoras apontavam leituras complementares ou incentivavam os alunos a praticarem a auto-correção, como por exemplo, usar o dicionário para esclarecer a grafia correta das palavras utilizadas no texto. No início, as professoras encontraram dificuldades, tanto em relação à organização do tempo, quanto na constatação de que isso poderia atrasar o conteúdo previsto nos planos de ensino. Esse fato gerou a necessidade de se estabelecer uma nova dinâmica avaliativa no interior da sala de aula, com o propósito de se entender que os conteúdos trabalhados somente têm interesse, significatividade e validade se estiverem inseridos no cotidiano do aluno.

Esse tipo de avaliação, denominada formativa, é mais uma atitude que um método.

[...] é antes o *interrogar-se sobre um processo*; é o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percursos, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades (ABRECHT, 1994, p. 18-19, grifos do autor).

Outro fator entendido pelo grupo foi o de que essas atividades exigiam um planejamento minucioso antes da sua execução, fator que por si só iniciava e propiciava a reflexão antes da ação. Essa visão situa-se no contexto da avaliação formativa, ou seja, levar o aluno a explicitar, cada vez mais, a sua trajetória e interiorizar critérios que lhe permitam identificar por si mesmo, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso. É um processo lento e que não se faz de um dia para o outro.

Vale salientar que essa prática passou a fazer parte da rotina das professoras; a experiência, no início causou desconforto e, mais tarde, transformou-se em atividade cotidiana, o que comprovou que se aprende a fazer, fazendo.

3.2 Atividades realizadas fora da sala de aulas

Era essencial que essas atividades estivessem atreladas ao cotidiano do aluno e aos conteúdos planejados pelos professores. Além disso, haveria uma discussão entre o grupo de alunos e o professor, para definição da importância de se realizar a tarefa, ou seja, de um lado “[...] *relacionar* os conteúdos a *objetivos* e, de outro, a *situações de aprendizagem*.” (PERRENOUD, 2000, p. 26, grifos do autor).

O autor enfatiza que dominar conteúdos e relacioná-los com objetivos, atualmente, refere-se à construção de situações abertas e tarefas

complexas. Cabe ao professor aproveitar-se de ocasiões; partir do interesse dos alunos e explorar os acontecimentos que favoreçam a apropriação ativa dos saberes, isso sem passar sistematicamente por uma exposição metódica e na ordem prescrita em um programa de ensino (PERRENOUD, 2000).

Às professoras que se propusessem a realizar a atividade, caberia elaborar um roteiro conjunto com os alunos⁴⁷, de preferência que envolvesse no mínimo, duas disciplinas. Essa decisão tinha como proposta diminuir a fragmentação entre os saberes das diferentes disciplinas, porque “[...] a grande questão relacionada aos instrumentos de avaliação da aprendizagem relaciona-se, por um lado, aos processos reais de aprendizagem – que se dá em rede e não disciplinarmente.” (ESTEBAN, 2003, p. 128).

Tal fragmentação tem se apresentado como um domínio restrito a professores que detêm os saberes das disciplinas com as quais trabalham, dificultando a escolha de atividades que exijam “ação” dos alunos para aquisição dos conhecimentos que ultrapassam o universo dos saberes. Para tais professores, o aprendizado do conteúdo torna-se complexo, incômodo e distanciado do fazer pedagógico.

A fragmentação dos conteúdos escolares e as atribuições dos profissionais da educação, bem como o uso indiscriminado de provas objetivas – que usadas com exclusividade podem reduzir e limitar as informações, desmotivando a busca de conhecimentos em fontes variadas – têm sido bem aceitos, sem que escola, professores e pais percebam o quanto de acomodação e descompromisso com mudanças efetivas estão implícitos nesses procedimentos.

⁴⁷ Exemplo no Anexo H, p. 207.

A importância burocrática atribuída aos instrumentos de avaliação que, desconsideram, em muitos casos, o nível da qualidade de desempenho do aluno em favor da quantidade de informações, por vezes, insignificantes para o seu cotidiano e o seu futuro, aponta a necessidade de que se questione o comprometimento do professor em relação ao aprimoramento de seus conhecimentos em áreas diversas.

Nessa perspectiva, as professoras discutiram e acolheram um conjunto de idéias para a elaboração dos trabalhos dos alunos, que pudesse fazer sentido na construção de conhecimentos no contexto da prática, bem como reconheceram o engajamento e a implicação da pesquisadora com o grupo de professoras e deste com os alunos. Esse aspecto da pesquisa-ação, discutido por Barbier (1985), impõe limites à ação para que não se perca o rigor da interpretação.

Esses trabalhos poderiam ser realizados em casa ou na biblioteca e exigiam planejamento. Após a proposição de determinado trabalho, as professoras redigiam os passos e apresentavam aos alunos, que poderiam aceitá-los ou propor alterações.

As modalidades utilizadas foram: sínteses pessoais, trabalhos de pesquisa, relatórios, biografias, entre outras. As tarefas consistiam em recolher informações, selecioná-las, organizá-las e encontrar as palavras para expressar o que queriam dizer. Nesse contexto, a avaliação saiu de sua posição finalizadora do processo ensino-aprendizagem, “[...] como tem sido entendida comumente pelos professores, para se colocar como forma de acompanhamento desse processo.” (RAPHAEL, 1998a, p. 23).

Por diversas vezes pude acompanhar as atividades realizadas na biblioteca da escola. Em uma das oportunidades, observei que a professora não

havia indicado a bibliografia adequada para o trabalho e que os alunos não compreendiam, com clareza, quais atividades deveriam realizar. Na reunião seguinte, coloquei o fato para o grupo, que percebeu a necessidade das professoras se deslocarem até a biblioteca para verificar se existiam obras sobre o assunto solicitado. A partir dessa ocorrência, os trabalhos que continham indicação bibliográfica, exigiam um levantamento anterior, por parte das professoras, quanto às informações bibliográficas que faziam parte do acervo da escola ou, ainda, a indicação de outro local que possuísse as obras. Geralmente, a indicação era a Biblioteca Municipal, fato que permitiu, tanto às professoras, quanto aos alunos, conhecerem aquele local.

Nas discussões, houve um acordo de que esses trabalhos somente seriam realizados se representassem, positivamente, aprendizagem para os alunos e contivessem as orientações quanto às condições de realização:

- a) deveriam ser adequados para cada série, levando em conta a capacidade cognitiva dos alunos;
- b) considerar a quantidade de informações que os alunos deveriam produzir, bem como a complexidade do assunto;
- c) as normas e as orientações seriam discutidas com os alunos para que se tornassem claras e objetivas;
- d) as correções dos trabalhos deveriam se realizar o mais rápido possível (uma semana, no máximo) e, a seguir, serem devolvidos aos alunos para possíveis correções ou complementações;
- e) a opção de colocar o trabalho no portfólio ficaria a cargo do aluno, embora a professora pudesse fazer sugestões quanto ao assunto.

Quanto ao item referente às normas, as professoras indicariam o que o aluno deveria executar, elencando, com clareza, as ações e, se possível, sugestões, como por exemplo:

- a) “Resuma o texto evidenciando as idéias principais”;
- b) “Use o dicionário para compreender as palavras desconhecidas”;
- c) “Relacione as idéias do texto com o que vimos em aula”.

Outra atividade realizada fora da sala de aula, para exemplificar, foi a visita a um museu localizado em um município próximo, que envolvia os alunos de 5ª série e as professoras C (Língua Portuguesa), F (História), I (Geografia) e P (Informática). Como havia necessidade de se ter a autorização dos pais ou responsáveis e pagamento das despesas, as professoras elaboraram um comunicado, com dois meses de antecedência, no qual constavam informações como: local e objetivo da visita, data e horários de saída e retorno, valor a ser pago pelos responsáveis e o que estava incluso no valor estipulado, data limite para a devolução, bem como o que os alunos deveriam levar consigo: caderno para anotações, estojo, uma troca de roupas para eventuais contratemplos, valores para as despesas extras, entre outros.

Elaboraram também, um roteiro da viagem para que os alunos pudessem localizar, no mapa, qual o trajeto que fariam. No período que antecedeu a viagem, os alunos pesquisaram, debateram e apresentaram trabalhos sobre o assunto. Esse momento permitiu, tanto às professoras quanto aos alunos, a análise da aprendizagem “[...] efetivada e a reorganização do processo de ensino, favorecendo a reflexão, a crítica e a expressão de idéias.” (ALBERTINO & SOUZA, 2003, p. 68).

Como afirmei anteriormente, uma das dificuldades encontradas foi a não participação de todas as professoras nas atividades propostas pelo grupo. Houve uma variação do número de engajadas, isso porque, a decisão tomada pelo grupo foi de liberdade. Assim, uma professora que não participara de um processo poderia optar por outro. As justificativas, geralmente, relacionavam-se a não disposição do tempo exigido pela tarefa.

3.3 Provas escritas

À medida que o grupo realizava suas leituras sobre avaliação, entendeu-se que havia necessidade de discutir a validade das provas escritas, quer as objetivas, quer as dissertativas ou, ainda, a prova mista com os dois tipos de questões. No caminhar das discussões, ficou claro que o uso desse tipo de avaliação, de forma constante, identifica o professor como um avaliador preocupado com a cultura da mensuração e com a exacerbação da função de controle.

Nesse contexto, o papel do avaliado tem sido respaldado por julgamentos descritivos dos atributos observáveis no objeto avaliado e ancorados pelas notas e médias atribuídas. Esses símbolos, aparentemente exatos, indiferenciam os sujeitos em suas particularidades, classificando-os ao longo de uma escala numérica, diferenciando-os em grupos com, mais ou menos, o mesmo desempenho. Esse tipo de avaliação tem o poder de justificar as ações do avaliador, sem necessariamente envolvê-lo nos resultados.

O capital cultural da avaliação traduz-se em um conjunto de códigos, valores e práticas, cujo resultado permite as regulações de base e favorecem a

correspondência das representações construídas no passado com as condições vividas no presente. Esse fato se reproduz na medida em que os professores alimentam uma micropolítica sutil e mágica de formação de seus alunos e de si mesmos, pela lógica objetiva das justificações emanadas pela família, pela escola e pelas experiências vividas com seus pares.

A prática da avaliação parece ser muito mais realizada de acordo com um modelo tradicional, no qual os instrumentos que detêm maior peso são abrangentes, dissertativos e de caráter somativo. Avaliam o produto de ensino e não têm servido como dado retro informativo (RAPHAEL, 1998b, p. 75)

Nesse sentido, as professoras reconheceram suas dificuldades para lidar com outra lógica de avaliação, que ultrapassasse as provas escritas; que não fosse apenas mensuratória e que justificasse as condições históricas aceitas pela comunidade educativa (escola, família e aluno).

A avaliação realizada pelo professor somente através de provas fundamenta-se na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação “[...] das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto.” (ESTEBAN, 2000, p. 14-15).

Para Raphael (1998b) as provas apresentam como características essenciais,

[...] o fato esporádico, intermitente e breve; a ausência de convivência como exigência para avaliar; o tratamento genérico que dá a todos os alunos; a pretensão de se manter neutra, isto é, de se constituir em um procedimento puramente técnico. Os professores, preocupados com soluções práticas não se apercebem das opções políticas embutidas em cada proposta de ação (p. 102).

Após as leituras e as discussões dos textos⁴⁸ que tratavam a respeito das provas, o grupo concluiu que:

⁴⁸ Conferir Apêndice C, p. 173.

- a) esse tipo de avaliação contribui para que o aluno estude apenas interessado na nota;
- b) a preocupação com o aprendizado dá lugar ao interesse em "estudar" apenas nos dias que antecedem as provas;
- c) a memorização tem lugar predominante nesse tipo de avaliação;
- d) prioriza o aluno que é capaz de repetir o que diz o professor.

Segundo Esteban (2000) o uso exclusivo de provas induz o desaparecimento do debate, da polêmica e das diferentes leituras de um mesmo texto, bem como do “[...] exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas idéias.” (p. 41).

As discussões indicaram a necessidade de se fazer um levantamento nos Planos de Ensino das professoras, quanto aos modos pelos quais os mesmos prescreviam a avaliação. Embora as discussões apontassem que as provas não eram o melhor caminho, após o levantamento nos planos, confirmou-se que era o instrumento mais utilizado pelo grupo, uma vez que era um instrumento proposto por todas as disciplinas, à exceção de Educação Física, herança sedimentada tanto pela instituição escolar, quanto pela sociedade. Para os pais, a nota alcançada pelo filho significa aprendizagem, “[...] para a escola o quantitativo de alunos pertencentes ao grupo dos classificados como ‘bons alunos’ e, à sociedade, o potencial de excelência que este grupo de alunos representa.” (MENIN, 2003, p. 205).

Ao analisar os Planos de Ensino, constatei que havia um discurso incoerente com os registros, como por exemplo: a professora E (Matemática) concordava com os autores que afirmavam que a avaliação é processual, mas, no

seu plano, o registro era que as avaliações ocorreriam “Após o término de cada capítulo” ou “Após ou durante os capítulos”. Essa linguagem identifica o valor dado à avaliação, pela professora, não como processo, mas sim como produto. Quando esse fator foi discutido na reunião quinzenal, as professoras retomaram seus planos de ensino para verificar se estavam coerentes com a prática do cotidiano. Várias delas efetuaram observações nos seus planos.

A geração dos estudiosos da problemática educativa, em meados do século XX, limitou-se a abordar o pedagógico apenas em uma dimensão técnica, na qual o tratamento centrou-se na “[...] obsessão por dar somente respostas técnicas a problemas não construídos.” (BARRIGA, 2000, p. 71). O autor alerta que a literatura produzida nesse período voltou-se exclusivamente para os problemas técnicos da construção de provas, bem como a seu manejo estatístico e à elaboração de planos e programas.

Percebe-se que, ao usar com frequência quase absoluta esses tipos de instrumentos, o que se pretende é que o aluno chegue a respostas no campo cognitivo, desprezando outros tipos de instrumentos que venham ao encontro de objetivos pedagógicos não cognitivos, como as atitudes, a afetividade, a psicomotricidade (RAPHAEL, 1998b, p. 82).

A avaliação, nessa ótica, atende às exigências de natureza administrativa, além de reconhecer a presença ou ausência de determinado conhecimento, “[...] mas não dispõe da mesma capacidade para indicar *qual* é o saber que o sujeito possui ou *como* está interpretando as mensagens que recebe.” (ESTEBAN, 2001, p. 100). A autora complementa indicando que esse tipo de avaliação não informa sobre o processo de aprendizagem do aluno assim como não questiona os limites do referencial interpretativo dos professores.

As dificuldades das professoras em modificar a estrutura de plausibilidade do modelo de avaliação normativo, já incorporado e vivenciado no dia-a-dia, decorrem ou da sua formação ou da continuidade da racionalidade técnica

que permanece até os nossos dias. Ao avaliar somente por meio de provas, negam ao aluno a oportunidade de conhecer seu progresso no difícil caminho da aprendizagem. Nesse sentido, Perrenoud (2001) aponta para a necessidade de uma ruptura com um modo de entender a avaliação que privilegia a homogeneidade dos procedimentos, processos e resultados. Alerta, ainda, que o objetivo desse tipo de avaliação limita-se à aquisição de notas ou conceitos.

Ainda que, durante as conversas do grupo, as professoras expressassem que gostariam de praticar a avaliação formativa, não sabiam como lidar com os problemas advindos dessa nova prática. Um dos critérios adotados pelo grupo refere-se à decisão de incorporar informações nas provas escritas, tais como, textos, citações e dados que ampliassem a visão do aluno e enfraquecessem a idéia de que responder uma questão é reproduzir o material do texto estudado no livro didático ou das anotações. As informações incorporadas deveriam exigir algo mais que a pura memória, ou seja, não restringir-se à característica “[...] de solicitar do aluno o domínio de conhecimentos específicos da área.” (RAPHAEL, 1998b, p. 82).

Em corroboração, Dalbério (2002, p. 140) sugere aos professores, cinco etapas da avaliação:

- a) determinar o que vai ser avaliado;
- a) definir seu propósito;
- c) estabelecer os critérios e as condições para que ela ocorra;
- d) selecionar suas técnicas e seus instrumentos de avaliação;
- e) realizar a comparação dos resultados, tarefa que deve começar no primeiro dia de aula.

Outra discussão centrou-se na necessidade de explorar possibilidades de se fazer perguntas de forma diferente, ou seja, procurar questões

que estimulasse as capacidades cognitivas e não só a memória. A tarefa consistiria em refletir sobre o que era realmente importante se questionar, tanto no que dizia respeito aos conteúdos e temas como no que se referia aos objetivos. Dever-se-ia programar as provas, ao menos de maneira elementar, estabelecendo antes a proporção de questões desejáveis sobre cada tema e sobre cada objetivo, para que o conjunto fosse equilibrado. A preocupação com a linguagem também se apresentou como papel importante na elaboração das questões.

Além disso, três observações foram consideradas: a primeira estabelecia que todas as professoras ao corrigir provas e textos, corrigiriam também os erros gramaticais; porque essa é uma tarefa de todos aqueles que se comprometem com a aprendizagem; a segunda previa o fornecimento das normas de correção para que os alunos as entendessem com facilidade e, a terceira, propunha informar aos alunos, por escrito, o conteúdo que seria avaliado, bem como seus objetivos.

O grupo observou que diminuiriam as dúvidas quanto à correção, tanto por parte dos alunos, quanto por parte de suas famílias, porque para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e “[...] visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.” (ESTEBAN, 2003, p. 32).

Nesse contexto, a avaliação passa a ser entendida como promotora de uma reflexão que engloba os atos de ensinar e aprender; vista, coletivamente, em todos os ambientes escolares onde transitam os sujeitos que vivem na escola e que, juntos, realizam um trabalho que amplia permanentemente os conhecimentos.

4 MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: COMO ESTAVA? COMO ESTÁ? – O DISCURSO

O avaliador sabe qual é o alvo que o avaliado deve visar. Mas, para o discurso interpretativo, o problema é sensivelmente diferente. Não se trata de construir uma grelha para julgar, mas uma rede (de significação) para compreender, para nos pronunciarmos de forma diferente.

Charles Hadji

4.1 Avaliação formativa: uma representação em construção

Após o período de um ano e meio de encontros⁴⁹, as leituras e as discussões haviam possibilitado, ao grupo, ampliar a visão que possuía anteriormente, segundo a qual a avaliação é a tomada de decisões após cada unidade, cada bimestre ou ao final de um ano letivo, concepção apontada nas falas das professoras em 2004:

No meio do bimestre e no final dele dou uma prova escrita. Utilizo provas objetivas, de múltipla escolha e dissertativas. Dou trabalhos em classe ou pesquisa para casa. Vejo as tarefas e os trabalhos dos alunos (Professora G – História).

Divido o bimestre em três partes e procuro dividir o conteúdo também dessa maneira, para as provas. Dou um trabalho por bimestre para eles fazerem em casa. Tem também a prática do laboratório (Professora J – Ciências).

Eu ensino primeiro a teoria, o conteúdo. Depois, busco no aluno o que ele sabe, o que ele entendeu desse conteúdo. Faço duas provas dissertativas ou tipo teste no bimestre (Professor T – Ensino Religioso).

No final do ano de 2006, as professoras reconheceram que ao ampliar as formas de avaliar seus alunos, haviam alargado seus horizontes de

⁴⁹ Segundo semestre de 2004 e ao longo de 2005.

conhecimento. Ao incorporar outras atividades desenvolvidas, tanto em sala de aula quanto fora dela, como possibilidades de avaliação, haviam agregado às suas práticas e ao seu conhecimento, elementos para confrontar com as representações anteriores (as práticas de avaliação até 2004), configuradas na exposição dos resultados obtidos nas avaliações praticadas individualmente ou em grupos.

Duas constatações ficaram claras para o grupo:

- a) as provas escritas ocupavam, ainda, lugar proeminente, embora novas formas de avaliar houvessem sido incorporadas, o que configurava uma reelaboração do significado do ato de avaliar;
- b) o número de instrumentos utilizados no início da intervenção havia se ampliado, o que favoreceu confrontar formas de pensar e agir.

	2004		2005/2006	
	Instrumentos	Nº. de Profª. que os utilizam	Instrumentos	Nº. de Profª. que os utilizam
1.			Apresentação de trabalhos	8
2.			Atividade fora da sala de aula	7
3.			Atividade na sala de aula	7
4.	Atividades Esportivas	3	Atividades esportivas	3
5.	Auto-avaliação	1	Auto-avaliação	4
6.			Avaliação oral	5
7.	Cadernos	1	Cadernos	5
8.			Confecção de cartazes	1
9.	Debates	1	Debates	2
10.	Diálogo oral	1		
11.	Entrevistas	1	Entrevistas	1
12.	Exercícios	3	Exercícios	2
13.			Observação	5
14.	Participação na aula	1		
15.	Pesquisa	8	Pesquisas	10
16.			Portfólios	3
17.	Prática em Laboratório	4	Práticas de Laboratório	2
18.			Projetos	8
19.	Prova Escrita	16	Prova escrita	16
20.	Redação	1	Redações	3
21.	Relatórios	1	Relatórios	6
22.			Situações-problema	3
23.	Tarefa	7	Tarefas	4
24.	Trabalhos	11	Trabalho em grupo	11
TOTAL	15	60	22	117

Quadro 5 – Instrumentos de avaliação utilizados em 2004 – Em relação ao número de professoras
Fonte: Planos de ensino

O Quadro 5 permite uma visualização da realidade da avaliação, expressa no discurso das professoras, no momento pré-intervenção (2004) e ao final do processo de intervenção (2006). A coluna da direita está indicada com os anos 2005/2006 para acentuar que essa mudança não se deu em um momento, mas foi resultado do processo de intervenção, iniciado em 2004. A coluna da esquerda, indicada com o ano de 2004, expressa que se trata da experiência de avaliação acumulada pelas professoras ao longo de suas trajetórias de docentes.

O Quadro 6 evidencia as áreas de conhecimento “mais ativas” no uso de diferentes instrumentos de avaliação, embora deva se ressaltar que a diferença de número de professoras, nas diferentes áreas constitui-se em dificuldade relevante para tratar dessa especificidade nas análises.

ÁREA DE CONHECIMENTO	Nº de Profª	INSTRUMENTOS	TOTAL DE INSTRUMENTOS 2005/2006
Artes	1	Prova escrita, Portfólio, Projetos	03
Ciências	,2	Prova escrita, Apresentação de trabalhos, Atividade fora da sala de aula, Atividade na sala de aula, Avaliação oral, Cadernos, Confeção de cartazes, Debates, Entrevistas, Observações, Pesquisa, Práticas de Laboratório, Relatórios, Tarefas, Trabalho em grupo	14
Educação Física	3	Atividades esportivas, Pesquisa	03
Ensino Religioso	1	Prova escrita, Avaliação oral, Observação, Trabalho em grupo	04
Geografia	2	Prova escrita, Apresentação de trabalhos, Atividade fora da sala de aula, Relatórios, Resumos, Situações-problema	06
História	2	Prova escrita, Apresentação de trabalhos, Atividade fora da sala de aula, Avaliação oral, Observação, Pesquisas, Projetos, Redações, Relatórios, Trabalho em grupo	10
Informática	1	Prova escrita, Atividade fora da sala de aula, Pesquisas, Projetos, Trabalho em grupo	05
Inglês	2	Prova escrita, Apresentação de trabalhos, Atividade fora da sala de aula, Auto-avaliação, Avaliação oral, Portfólios, Projetos, Situações-problema	08
Língua Portuguesa	3	Prova escrita, Apresentação de trabalhos, Atividade fora da sala de aula, Atividade na sala de aula, Auto-avaliação, Cadernos, Debates, Observação, Pesquisas, Portfólios, Projetos, Redações, Relatórios, Trabalho em grupo	14
Matemática	2	Prova escrita, Atividade fora da sala de aula, Atividade na sala de aula, Auto-avaliação, Cadernos, Exercícios, Projetos, Situações-problema, Tarefas, Trabalho em grupo	09
TOTAL	19	22 diferentes instrumentos	76

Quadro 6 – Instrumentos de avaliação utilizados em 2005/2006 – por área de conhecimento
Fonte: Planos de ensino

Os Quadros 5 e 6 permitem algumas verificações. Inicialmente, o Quadro 5 evidencia que a “prova escrita” é um componente firmemente arraigado na prática avaliativa das professoras. Em 2004 esse instrumento era utilizado por 16, dentre as 19 professoras; terminado o período de intervenção, esse número não se alterou, tanto antes quanto durante a intervenção e ao seu término, a totalidade do universo de “professoras de sala de aula” continuou a utilizar-se do instrumento “prova escrita” para realizar a avaliação. Deve-se considerar que as três professoras de Educação Física, como usual nessa disciplina, não se utilizavam de provas escritas e nem a inseriram em suas práticas docentes.

Contudo, não era objetivo da intervenção descaracterizar esse instrumento como inadequado ou não pertinente à realização da avaliação. Tratava-se, na verdade, de introduzir ou qualificar a avaliação como qualitativa, nas modalidades de avaliação diagnóstica e avaliação formativa, o que, talvez, demandasse a diversificação de instrumentos, em relação aos utilizados, até então.

O Quadro 5 dá-nos conta de que o grupo pré-intervenção utilizava-se de 15 instrumentos para avaliar; com a intervenção, o grupo passou a utilizar-se de 22 instrumentos. Ainda, quantitativamente, observa-se mudança expressiva, porquanto no momento pré-intervenção os 15 instrumentos apresentaram um total de 60 citações de utilização, frequência média de 3,1⁵⁰ citações de utilização, por professora; isto é, na média, cada professora utilizava-se aproximadamente de três diferentes instrumentos. Com a intervenção, as 19 professoras passaram para 117 citações de utilização, ou seja, frequência média de 6,15 citações de utilização por professora. Na média, cada professora passou a contar com seis instrumentos de avaliação, ou seja, o dobro em relação ao início do processo de intervenção.

⁵⁰ Ou seja, 60 citações de uso divididas pelo total de professoras, 19

A ampliação média do número de instrumentos indica que a avaliação, na escola, passou a ser mais rica e, provavelmente, mais apta a captar diferentes dados das diferentes individualidades e, em decorrência, um procedimento pedagógico mais adequado a fazer da avaliação um momento de aprendizagem e não apenas de classificação. A ampliação de instrumento enseja, igualmente, a constatação de que a avaliação, na escola pesquisada, tornou-se menos pontual, pois o número mais amplo de instrumentos passou a ser utilizado em idêntico decurso de tempo (o semestre), isto é, as avaliações fizeram-se mais presente no dia-a-dia escolar dos alunos.

Para além dos números, um olhar ao aspecto qualitativo dos instrumentos. Ainda no Quadro 5, as células sombreadas indicam os instrumentos que estavam presentes no momento pré-intervenção e ausentes no momento final da intervenção e vice-versa; ou seja, as células sombreadas indicam as diferenças no arsenal instrumental. Se considerarmos, desprezando pequenos matizes, que há identidade entre os instrumentos “diálogo oral” e “avaliação oral”, respectivamente do primeiro e segundo momento, e entre “participação na aula” e “observação”, conclui-se que o processo de intervenção não induziu ao abandono de nenhum dos instrumentos de que as professoras já faziam uso no início da intervenção. No entanto, a intervenção, com o acréscimo de sete novos instrumentos, induziu a significativo enriquecimento das práticas de avaliação. Esse enriquecimento adquire maior significado se se considerar que o grupo de professoras pode ser considerado experiente, uma vez que 16 professoras, dentre o total de 19, contavam com sete anos ou mais de magistério.

O enriquecimento das práticas avaliativas, já referenciada através aumento do número médio de instrumentos utilizado pelas professoras, pode ser aquilatada. Ainda confrontando o Quadro 5, pelas seguintes considerações: dos 15 instrumentos comuns ao primeiro e ao segundo momento, observa-se que oito passaram a ser utilizados por um maior número de professores⁵¹; quanto a quatro⁵² não houve alteração no número de usuárias e, em apenas três, houve diminuição de utilização⁵³.

Adicionalmente a esses aspectos quantitativos, convém um olhar aos sete instrumentos adicionados aos precedentes, os quais contam com 37 citações de uso, média de 1,9 citações de uso por professora; cada uma teria incorporado dois novos instrumentos; se a média pode enganar, pois nem todas as professoras adotaram novos instrumentos, ao menos indica que houve adesão da maior parte das professoras a novos instrumentos de avaliação. Mas, mais relevante que a quantidade é a qualidade dos novos instrumentos. São todos eles, instrumentos que avaliam, mais apropriadamente, processos de aprendizagem em relação a resultados. Se, conjuntamente, considerarmos que dos três instrumentos cujo uso diminuiu, “tarefas” e “exercícios” aquilatam mais resultados do que processos, pode-se considerar que houve notável inflexão do grupo em direção à relativização da avaliação somativa e pontual.

Essa é, também, uma mudança significativa do grupo e corresponde, linearmente, ao objetivo da intervenção – qual seja a discussão da possibilidade de complementar a avaliação somativa com a avaliação formativa e diagnóstica. Sob este aspecto, não restam dúvidas de que o grupo passou a contar

⁵¹ Instrumentos cuja utilização cresceu: Auto-avaliação, Avaliação oral (Diálogo Oral), Cadernos, Debates, Observação (Participação na aula), Pesquisas, Redações, Relatórios.

⁵² Instrumentos cuja utilização permaneceu idêntica: Atividades esportivas, Entrevistas, Prova Escrita, Trabalho em grupo

⁵³ Exercícios, Práticas de Laboratório, Tarefas.

em seu rol de instrumentos avaliativos, com ferramentas mais apropriadas à realização da avaliação formativa. Isto se evidencia, ainda com mais propriedade, se se levar em conta que instrumentos mais adequados à avaliação de processos, que já eram utilizados previamente à intervenção, passaram a ser usados por maior número de professoras. Por exemplo: auto-avaliação, de uma para quatro; diálogo oral/avaliação oral, de uma para cinco; relatórios, de uma para seis.

Por outro lado, de uma maneira geral, observou-se um refino dos instrumentos. Tome-se o caso do instrumento auto-avaliação. No momento pré-intervenção não há registro, por parte da professora que o utilizava, de formalização do instrumento; tratava-se de procedimento pouco distante do senso comum. Durante o processo de intervenção, constatada a fragilidade desse procedimento, foi elaborada uma ficha que as professoras denominaram de “Ficha de avaliação em processo”⁵⁴. Indubitavelmente, um instrumento simples, porém apto a possibilitar, a todo aluno que a realizava, reflexão mais homogênea na compreensão da própria participação nos processos de aprendizagem.

A apresentação desse conjunto de mudanças, ao grupo, contribuiu para minimizar as tensões. As professoras temiam que fossem apontadas as suas “falhas”. Ficaram silenciosas, ouvindo as informações que apontavam os seus perfis como avaliadoras. Perceberam que não era essa a minha intenção. A apresentação era absolutamente impessoal, tratando apenas da incidência de números e análise das mudanças. Como havíamos combinado inicialmente, quando houvesse interesse em saber qual era a posição individual, elas poderiam procurar-me para sanar essa dúvida ou até mesmo, discordar de informações ou complementá-las.

⁵⁴ Consta modelo no Anexo I, p. 208.

Isso facilitou a descontração nos momentos em que eu apresentava esses dados. Passaram a comentar cada item apresentado, acrescentando maiores detalhes ou outros enfoques.

Mudança significativa, igualmente, pode ser observada no discurso das professoras, quando convidadas a explicitar as próprias ações avaliativas, como fica evidente no Gráfico 1, comparativo dos anos 2004, 2005 e 2006. Quando se compara os relatos nesses anos, observa-se que, em 2006, a representação discursiva, na média, mais que duplicou em extensão, evidência de que um novo universo de práticas avaliativas começara a se materializar. O aumento do número de instrumentos, já referido, conjugado com a observação permite-me afirmar, com certeza, que não se tratou de discurso desconectado da realidade, como terei oportunidade de analisar logo a seguir.

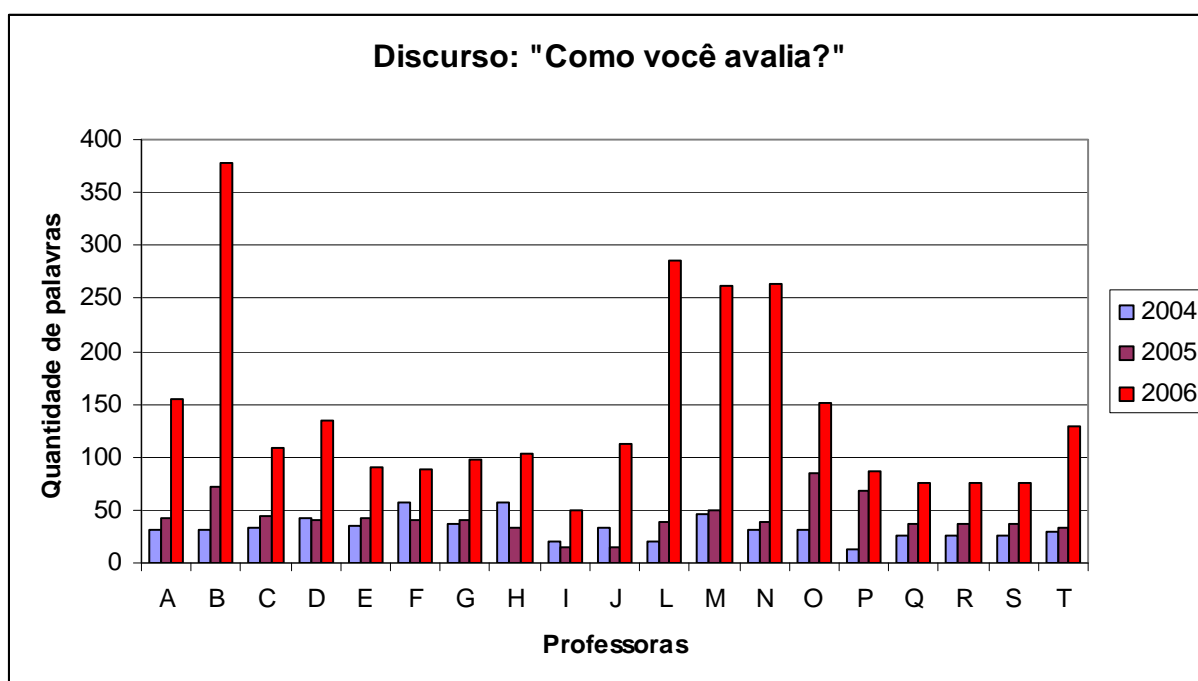


Gráfico 1 – Dados comparativos das falas das professoras sobre “Como você avalia?” – 2004, 2005 e 2006
Fonte: Falas colhidas nas reuniões realizadas ao longo da pesquisa

O gráfico permite a comparação, para cada professora, da extensão do discurso proferido em resposta à questão “como você avalia?”, de 2004 a 2006. No segundo semestre de 2004, no início da intervenção, em uma das reuniões

iniciais, as próprias participantes sugeriram que cada uma descrevesse como avaliava. Anotei as respostas e arqueei-as. No primeiro semestre de 2005, ainda por sugestão das participantes, a mesma questão foi retomada e, mais uma vez, anotei o que diziam e arqueei. Já, em 2006, também no primeiro semestre, tomei a iniciativa de retomar a questão. As anotações ficaram guardadas em arquivos diferentes. Apenas no momento em que as transcrevi para compor um único quadro⁵⁵, dei-me conta da extensão da mudança dos discursos, sobretudo os de 2006 com relação aos precedentes. Não obstante, durante os encontros referi-me, por diversas vezes, ao conteúdo das mudanças relatadas, que, para as professoras, foram apresentadas apenas implicitamente, pois, mesmo no decurso das reuniões de 2006, ainda não me havia dado conta da mudança na extensão discursiva.

Convêm algumas elucidações sobre o gráfico. Ele não foi apresentado às professoras, pois somente no momento da redação é que o concebi. Cumpre, ainda, notar que as professoras Q, R e S (Educação Física) sempre se pronunciavam em complementaridade, constituindo um único discurso, o qual, por limitações⁵⁶ da apresentação gráfica obrigou-me ao desmembramento em três discursos idênticos.

O gráfico evidencia que no início da intervenção (segundo semestre de 2004 e primeiro semestre de 2005) as professoras tinham pouca coisa para dizer com relação aos seus procedimentos de avaliação; limitavam-se ao trivial, ao já sabido por todos e que, portanto, dispensava detalhamentos. Como avaliar era, então, uma coisa óbvia; em geral, bem menos do que 50 palavras eram suficientes para descrever o universo de suas práticas.

⁵⁵ O quadro encontra-se no Apêndice H, p. 188.

⁵⁶ Ao deixar as letras Q, R, S em uma única célula, ao construir o gráfico a partir de planilha Excel, o programa omite as letras R e S.

Os relatos esclarecem, talvez com maior adequação que a quantificação expressa no gráfico, a dimensão das mudanças realizadas, pois quase sempre se deram no sentido de que se viam encorajadas a mudar suas visões quanto à forma de avaliar seus alunos.

[...] sabemos que esses critérios de avaliação são indicadores da nossa prática, porque se eu tenho um critério: o aluno lê e interpreta o texto, isso indica que vou trabalhar com a leitura e a interpretação de vários textos. Assim, o que o aluno deve dominar é muito mais do que um resultado, é um processo de aprendizagem e eu vejo qual foi o avanço do aluno, se ele melhorou (Professora C – Língua Portuguesa).

A cada reunião, as professoras demonstravam interesse em ouvir o relato das demais e se propunham a tentar realizar as novas formas descritas pelos pares, vislumbrando o estudo da avaliação como elemento formador. A professora M (Inglês) relatou como estava desenvolvendo um trabalho com os alunos sobre os critérios de correção.

*Aqui estão os critérios de avaliação que adotei nas 8^{as} séries depois de discutir com os alunos.
Eles escolheram e foi feito em forma de perguntas.
Cada um escreve e depois discutimos quais os itens em que eles podem apresentar melhorias.
O que aprendi sobre esse assunto?
O que achei fácil?
O que achei difícil?*

As professoras D (Matemática) e L (Ciências) interessaram-se em saber como era o encaminhamento dessas questões, depois de respondidas pelo aluno. A professora informou que procurava selecionar as respostas similares e fazia um apanhado que comentava com a classe. Isso era um indicador para que ela percebesse quais dificuldades os alunos haviam encontrado a fim de retomar o conteúdo. Essa atitude da professora indica que a avaliação necessita de comunicação, de mão dupla, para que o aluno não fique apenas dependendo do julgamento do professor.

Para essa professora, valia optar por um caminho tecido através de processos de aprendizagem individuais e singulares, múltiplos e imprevisíveis pelo fato de que cada aluno incorpora as informações de modo diferenciado.

4.2 Socialização, rupturas e contradições do discurso

Eu tinha conhecimento de que a tentativa de implantação da lógica da avaliação formativa não faria desaparecer, por completo, as demais práticas, devidamente instaladas na ação das professoras. Ainda que, bem intencionadas, buscassem validar os consensos estabelecidos no grupo, havia momentos em que se surpreendiam introduzindo esquemas já conhecidos e ações mais seletivas do que reguladoras do processo. Em outros momentos, sinalizavam a utilização da avaliação formativa, favorecendo as regulações de aprendizagem.

Essas constatações ficaram evidentes quando elaborei o quadro comparativo⁵⁷ das falas anotadas nas reuniões, durante o período da pesquisa (2004 a 2006), relatado anteriormente. Além de haverem ampliado as práticas, demonstraram que haviam ampliado também o próprio discurso. Ou seja, suas expressões orais, no início da pesquisa, iam pouco além da relação dos instrumentos utilizados para avaliar.

Embora as provas continuassem a freqüentar o universo do processo avaliativo, as professoras reconheciam estar passando por um momento de busca de alternativas que sedimentassem as reflexões que vinham fazendo em suas trajetórias.

⁵⁷ Conferir Apêndice H, p. 188.

As propostas abriram caminhos em várias direções e diziam respeito a outros aspectos de suas avaliações, como por exemplo, como e por que avaliavam, além de demonstrarem que iniciavam o trabalho com a avaliação formativa. Para tanto, tentaram romper com a separação clássica entre o “tempo de ensinar” e o “tempo de avaliar”, o que significa afirmar que a avaliação formativa é um componente da própria ação da aprendizagem e da atividade de ensino, conforme relatos de doze professoras:

Avalio as apresentações de trabalhos. Não faço ficha de acompanhamento, anoto em um caderno. Esse caderno fica à disposição dos alunos. Eles podem ver essas anotações e conversamos sobre o assunto (Professora A – Língua Portuguesa).

Dou um atendimento individualizado para os alunos que têm dificuldades. Quando percebo alguma dificuldade mais constante, trabalho com esse aluno, individualmente, para ajudá-lo a vencer as dificuldades. Mensalmente, tenho uma conversa particular com cada aluno. Ele vai dando as informações quanto à aula, seu aprendizado, suas dificuldades, sucessos e dúvidas e eu vou anotando na sua ficha individual. Eles lêem e se não estiverem de acordo, conversamos novamente.

Após as provas escritas, faço um trabalho colaborativo com os alunos mais adiantados que ajudam os demais, trabalho que chamamos de “adoção”. O aluno que adota o outro faz um quadro onde elenca as falhas observadas e informa em que o outro precisa melhorar. Depois de um tempo, sentamos e analisamos se o trabalho valeu a pena. Tem dado resultado. Com essas informações, trabalho com esses alunos para recuperar o que ainda não aprenderam (Professora B – Língua Portuguesa).

Tenho uma ficha de controle de cada aluno para eu não me perder. Ele também tem acesso a essa ficha e pode comentar sobre os registros, inclusive pode escrever nela (Professora C – Língua Portuguesa).

Dou exercícios para serem resolvidos em casa e depois retomo na sala de aula. Faço a correção juntamente com os alunos. Aqueles que querem podem resolver os exercícios na lousa. Os alunos que sabem podem ajudar os que ainda não sabem. Eles vão trabalhando e eu vou passando de carteira em carteira, observando e ajudando a resolver seus exercícios. Novamente eles podem resolver seus exercícios na lousa e explicar como estão fazendo. Penso que isso os ajuda no raciocínio (Professora D – Matemática).

Avalio diariamente para serem detectados os problemas e procuro solucioná-los (Professora G – História).

Faço uma observação dos alunos no dia-a-dia e anoto em um caderno se ele melhorou no aprendizado, o que está acontecendo com o aluno, se tem algum problema.

Quando retornamos para a sala de aula, discutimos sobre a realização do experimento, sobre o que aprenderam e sobre o que acharam difícil. Depois fazem duplas, pegam o livro e verificam o que está faltando. Eles podem reescrever os relatórios.

Quando o aluno tem alguma dúvida sobre sua nota e seu rendimento, sento com ele e mostro tudo o que fez, os seus progressos ... e vou incentivando-o para ele melhorar sempre. O meu interesse é que ele aprenda (Professora L – Ciências).

Corrigimos as tarefas na lousa e peço para que eles formem duplas para irem comparando seus trabalhos e assim, um ajuda o outro. O aluno controla seu caderno que é um dicionário de gramática inglesa. Ele pode usar esse caderno nas provas. Uma vez por mês, vejo o caderno deles e faço comentários como “ótimo”, “bom”, “pode melhorar”. Depois disso, eles podem refazer o que não está bom (Professora M – Inglês).

Dialogo com eles em cada atividade, quer em grupo, quer individual. Dou nova oportunidade quando não executam uma tarefa, com prazo marcado (Professora O – Artes).

Faço sempre uma parada para avaliar o que estamos fazendo, sobre o que estão aprendendo e sobre o cuidado com os equipamentos. Eles fazem as anotações nas fichas sobre como foram no período (Professora P – Informática).

Discutimos as regras dos vários esportes e, no treinamento, pedimos para os alunos dizerem por que estão fazendo daquele jeito. Quando não sabem, discutimos novamente (Professoras Q, R, S – Educação Física).

Ao mesmo tempo, quatro professoras evidenciaram suas preocupações com provas em “dias marcados” e com a “nota” atribuída para os alunos:

Dou provas marcadas com uma semana de antecedência (Professora H – Geografia).

No final de cada capítulo do livro o aluno faz um resumo do que aprendeu, para a nota (Professora I – Geografia).

O aluno que cumpre todas as tarefas recebe uma nota para ser acrescida na média (Professora J – Ciências).

Faço uma atividade escrita a cada das aulas. Dou uma prova escrita por trimestre (Professora T – Ensino Religioso).

As professoras E (Matemática) e N (Inglês) apresentaram discursos contraditórios. Simultaneamente evidenciaram características de avaliação formativa, porém, mantiveram preocupação com o “tempo” para avaliar:

Faço a correção juntamente com os alunos. Aqueles que querem resolvê-los na lousa podem fazê-lo. Os alunos que sabem podem ajudar os que ainda não sabem (Professor E – Matemática).

Faço provas marcadas com antecedência de 15 dias (Professor E – Matemática).

Quando um aluno termina seus trabalhos pode ajudar outro que esteja com dificuldade. Quando isso acontece o aluno anota no seu trabalho quem o ajudou e se a ajuda valeu. Fazemos um levantamento de quantas vezes os alunos ajudaram somente para o nosso conhecimento. Acho que é uma forma de aprenderem. Tanto o que sabe como o que não sabe.

Faço dois modelos de prova e na correção, os alunos trocam uns com os outros, de forma que cada um acompanha a correção do modelo diferente do seu. Depois dessa correção, ele tem um tempo para observar sua prova e as correções que foram feitas. Se houver alguma divergência, conversamos sobre o assunto. Essa correção é feita na lousa com a interferência dos alunos (Professora N – Inglês).

A cada dois assuntos, faço uma avaliação oral e uma escrita (Professora N – Inglês).

A professora F (História), no meu entender, não evidenciou nas suas falas indícios da avaliação formativa e preocupação com notas e periodicidade para avaliar seus alunos. Limitou-se a descrever o que estava realizando naquela ocasião:

Estou realizando uma pesquisa com os alunos para que eles construam sua auto-biografia e sua árvore genealógica.

Faço provas escritas e estou iniciando o trabalho com portfólios (Professora F – História).

No entanto, não deixou claro se havia resistências de sua parte. Esteve presente em todas as reuniões e participava das discussões, bem como apresentava sugestões sempre que havia oportunidade.

4.3 Prática avaliativa: a curvatura da profissionalidade

Retomando as idéias de Huberman (2000), identifico as professoras, tomando a quantidade de instrumentos apresentados e a utilização (ou não) da avaliação formativa em 2005/2006. O propósito é compreender o paradoxo entre

rigidez e plasticidade nas representações que faziam das próprias ações avaliativas e como as expressavam em relação ao uso da avaliação formativa. O autor evidencia que os estudos empíricos sugerem de forma suficientemente clara que “[...] tal seqüência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população.” (p. 37).

A leitura do Quadro 7 confirma que não há correlação direta entre o tempo de carreira no magistério e o número de instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras ou a utilização (ou não) da avaliação formativa. No entanto, as articulações entre esses três indicadores abrem pistas para discussões acerca das práticas de avaliação das docentes. É possível, por exemplo, apontar indícios de que há características distintas quanto à diversidade de instrumentos utilizados e à realização ou não da avaliação formativa.

Tempo de Carreira/ Huberman	Fase	Total de membros na fase	Professoras	Número de Instrumentos Utilizados: 2006	Utiliza avaliação formativa?
1 a 3	Entrada na profissão – tateamento	01	D (Matemática)	7	Sim
4 a 6	Estabilização – consolidação de um repertório pedagógico	02	M (Inglês) P (Informática)	5 4	Sim Sim
7 a 25	Diversificação Ativismo Questionamento	12	B (Língua Portuguesa)	6	Sim
			C (Língua Portuguesa)	7	Sim
			E (Matemática)	4	Não
			F (História)	3	Não
			G (História)	5	Sim
			J (Ciências)	8	Não
			N (Inglês)	6	Sim
			O (Artes)	3	Sim
Q (Ed. Física)	2	Sim			
R (Ed. Física)	2	Sim			
S (Ed. Física)	2	Sim			
T (Ensino Religioso)	6	Não			
26 a 35	Serenidade – Distanciamento afetivo - Conservadorismo	03	A (Língua Portuguesa) H (Geografia) L (Ciências)	7 7 9	Sim Não Sim
36 a 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)	01	I (Geografia)	2	Não
TOTAL		19		94	Sim – 13 Não – 06

Quadro 7. A classificação de Huberman e a variedade de instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras
Fonte: Dados colhidos nos relatos orais das professoras

As três professoras que se situam nas duas primeiras fases apresentam equilíbrio tanto na quantidade de instrumentos utilizados, quanto em relação à incidência da prática da avaliação formativa. A professora D (Matemática) que está na primeira fase, “entrada na profissão”, possivelmente, comprova que, nessa fase, as motivações são “[...] diversas e a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (Huberman, 2000, p. 39). É a fase da observação, da exploração e do confronto com a complexidade exigida pela profissão.

Podemos considerar algumas observações quanto a essa professora em relação à escola pesquisada. Ao ingressar na escola, depara-se com uma escola na qual, como já descrito, há incongruências entre o discurso docente sobre a avaliação e prática avaliativa realizada. Nesse contexto, em 2004, conforme Apêndice H (p. 188), a professora informa que realiza apenas a avaliação somativa.

[...] a cada duas unidades eu faço uma avaliação escrita (Professora D – Matemática).

No entanto, a partir do segundo semestre de 2004, novos elementos caem sob seu campo de observação: um grupo de professoras que coloca em cheque a hegemonia da avaliação classificatória. A prática dessa professora se altera, já a partir de 2005, mediante a modificação do uso de alguns dos instrumentos e com a introdução de outros, mais adequados à avaliação diagnóstica ou inicial (Apêndice H, p. 188).

Alteração da prática:

[...] avalio, diariamente, através da observação (Professora D – Matemática).

Modalização de instrumentos:

Realizo trabalhos individuais e em grupos.

[...] Faço uma ficha de acompanhamento dos trabalhos e tarefas (Professora D – Matemática).

Introdução de instrumentos novos, marcadamente presentes em avaliações diagnósticas ou formativas propostas por Luckesi (1999):

Estou iniciando o portfólio com os alunos e ainda tenho dificuldades quanto à organização, mas estamos caminhando (Professora D – Matemática).

Se emparelharmos os depoimentos desta professora com os da professora E, também de Matemática, já na terceira fase descrita por Huberman, podemos concluir que a “vontade de mudança” não está, necessariamente, ligada à formação, pois a segunda professora declarou limitar-se ao uso de quatro instrumentos de avaliação, além de não haver aderido à avaliação formativa.

As outras duas – M (Inglês) e P (Informática) – têm a noção de “pertencer” a um grupo profissional, o que, de certa forma, lhes permite certo grau de segurança e espontaneidade, que para Huberman (2000) indica a “consolidação de um repertório pedagógico”. De fato, essas professoras, na fase da “consolidação de um repertório pedagógico”, já relatam, em 2004, um repertório mais amplo de instrumentos de avaliação, quando comparadas à professora situada na primeira fase, além do uso incipiente da avaliação formativa. A professora M (Inglês) reporta, conforme Apêndice H (p. 188), já em 2004, a utilização de cinco instrumentos de avaliação, entre os quais, uma avaliação formativa incipiente:

Fiz uma auto-avaliação para ver se eles melhoram o comportamento (Professora M – Inglês).

Ao menos na forma, o viés da pontualidade, característico da avaliação classificatória, ainda era forte. Essa professora, após a intervenção, continuava utilizando os mesmos instrumentos, porém, matizados pela avaliação formativa:

Vou anotando na lousa e peço para eles anotarem nos cadernos. Depois eu pergunto se ainda há alguma dúvida sobre o assunto. Se houver, retomo; se não houver, prossigo com a aula (Professora M – Inglês).

Ao acrescentar novo instrumento de avaliação, confere-lhe a característica formativa:

*Tenho um projeto por semestre.
[...] No segundo [semestre], um projeto onde cada aluno monta sua história relacionada com o aprendizado da língua inglesa, que chamamos de year book (Professora M – Inglês).*

A professora P (Informática), ao início da intervenção, conforme o Apêndice H (p. 188) limitava-se a narrar a utilização de dois instrumentos. Ao término da intervenção, relata a utilização de quatro instrumentos. Não apresenta significativa ampliação numérica do próprio repertório avaliativo, mas, permite a inferência de que alterou significativamente a própria concepção de educação e avaliação, pois, além do trânsito por caminhos da interdisciplinaridade, adota a avaliação formativa:

*Nesse semestre estão produzindo um jornal no computador, com textos e figuras. É um trabalho junto com a professora de Português.
Faço sempre uma parada para avaliar o que estamos fazendo, sobre o que estão aprendendo e sobre o cuidado com os equipamentos. Eles fazem as anotações nas fichas sobre como foram no período (Professora P – Informática).*

O estudo das professoras nas duas primeiras fases propostas por Huberman (2000) “entrada da profissão e estabilização” permite afirmar que, em ambas as fases, há disposição para a mudança e que o ambiente de reflexão coletiva influencia fortemente a alteração da prática docente; no caso em estudo, a concepção e as práticas de avaliação. Se, por um lado, está claro que no caso da fase da entrada na profissão o professor adapta-se ao ambiente, inclusive como forma de sobrevivência, por outro, parece também ser evidente, que na fase de “consolidação ou de formação do próprio repertório pedagógico” o professor ainda se percebe em formação e, em conseqüência, predisposto, a inovações. Ou seja, nestas duas fases a plasticidade nas representações que as professoras fazem das

próprias ações avaliativas e na expressão que delas fazem supera, acentuadamente, a possível rigidez que poderiam manifestar.

De acordo com o Quadro 7 (p. 132), na terceira fase proposta por Huberman – a da “diversificação, ativismo, questionamento” – encontra-se a absoluta maioria das docentes que participaram da pesquisa: 12 professoras. A constatação mais evidente, a partir do quadro, é a de que, com relação ao uso da avaliação formativa, há dois grupos; um, maior, constituído pelas oito professoras (Grupo A) que relatam fazer uso dessa modalidade de avaliação (B – Língua Portuguesa, C – Língua Portuguesa, G – História, N – Inglês, O – Artes e Q, R, S – Educação Física) e, outro grupo, formado por quatro docentes (Grupo B) que não relatam a utilização da avaliação formativa (E – Matemática, F – História, J – Ciências e T – Ensino Religioso).

Se voltarmos o nosso olhar para a coluna, com os dados sobre o número de instrumentos de avaliação utilizados, podemos, também, identificar dois grupos, embora menos evidentes do que os anteriores. Há um grupo, de seis professoras (Grupo C), no qual cada uma se utiliza de dois a quatro instrumentos de avaliação (E – Matemática, F – História, O – Artes e Q, R, S – Educação Física) e um grupo, com as seis outras professoras (Grupo D), no qual, cada uma relata o uso de cinco a nove instrumentos (B – Língua Portuguesa, C – Língua Portuguesa, G – História, J – Ciências, N – Inglês e T – Ensino Religioso). Não se observa, contudo, nenhuma relação evidente do Grupo A em relação a C e D ou do grupo B em relação a C e D.

O conjunto das 12 professoras que não se enquadram, facilmente, em subgrupos explícita, com clareza, a pluricidade do ser humano. No caso em estudo, isso se revela na aparente conciliação de rigidez e plasticidade de uma

mesma professora em relação à avaliação, porquanto há docentes que seriam consideradas “rígidas” por haverem mantido, durante toda a intervenção, o uso de idêntico número de instrumentos de avaliação, e, ao mesmo tempo, “maleáveis”, pois relatam e comprovam a utilização da avaliação formativa. Por outro lado, há professoras que seriam consideradas maleáveis por haverem ampliado o número de instrumentos de avaliação para sete ou oito e, concomitantemente, poderiam ser classificadas como “rígidas” por não haverem aderido, segundo seus relatos, à avaliação formativa. Neste caso, o aprofundamento da compreensão da realidade no que concerne à avaliação, demanda que a instância grupal seja preterida em favor da instância pessoal.

Essas constatações possibilitaram o entrecruzar dos dados, representados por três conjuntos de professoras que se entremearam em: “professoras com maior plasticidade”, “professoras com características de maleabilidade e rigidez” e professoras “com maior rigidez”, conforme o Quadro 8, a seguir:

Professoras com maior plasticidade	Professoras com características de maleabilidade e rigidez, simultaneamente	Professoras com maior rigidez
B (Língua Portuguesa) C (Língua Portuguesa) G (História) N (Inglês)	J (Ciências) O (Artes) Q (Educação Física) R (Educação Física) S (Educação Física) T (Ensino Religioso)	E (Matemática) F (História)

Quadro 8 – Características das professoras na fase da – “diversificação, ativismo, questionamento”
Fonte: Falas das professoras em 2004, 2005 e 2006

É importante destacar que o primeiro conjunto, composto pelas “professoras com maior plasticidade” compunha-se das que declararam a utilização da avaliação formativa e a utilização de cinco a nove instrumentos de avaliação⁵⁸, conforme registro das seguintes falas:

⁵⁸ Conferir Apêndice H, p. 188.

Monto o horário da semana juntamente com os alunos. Diariamente, coloco na lousa o que vamos realizar naquela aula e depois fazemos um balanço do que foi realizado e do que não foi e eles anotam no caderno. Quando não realizamos todo o planejado, fazemos uma análise do “porquê” não realizamos.

Após as provas escritas faço um trabalho colaborativo com os alunos mais adiantados que ajudam os demais, trabalho que chamamos de “adoção”. O aluno que adota o outro faz um quadro onde elenca as falhas observadas e informa em que o outro precisa melhorar. Depois de um tempo, sentamos e analisamos se o trabalho valeu a pena. Tem dado resultado. Com essas informações, trabalho com esses alunos para recuperar o que ainda não aprenderam (Professora B – Língua Portuguesa).

Tenho uma ficha de controle de cada aluno para eu não me perder. Ele também tem acesso a essa ficha e pode comentar sobre os registros, inclusive pode escrever nela (Professora C – Língua Portuguesa).

Avalio diariamente para serem detectados os problemas e procuro solucioná-los (Professora G – História).

Faço uma ficha de acompanhamento dos cadernos, das tarefas e dos demais trabalhos dos alunos. O aluno vê essa ficha e pode discordar de algumas anotações. Quando isso acontece, conversamos sobre o assunto (Professora G – História).

O segundo conjunto, das “professoras com características de maleabilidade e rigidez, simultaneamente”, abarca as professoras J (Ciências) e T (Ensino Religioso) que não apresentaram indícios da utilização da avaliação formativa; portanto, sem as características de maleabilidade quanto a esse fator. Porém, ao mesmo tempo, compunham seu universo avaliativo com cinco a nove instrumentos⁵⁹ e, portanto, expressavam maleabilidade quanto a este indicador. As professoras O (Artes), Q, R, e S (Educação Física), evidenciavam a utilização da avaliação formativa (maleabilidade) e integravam o processo da avaliação com dois a quatro instrumentos (rigidez).

Falta de evidências de avaliação formativa:

Dou duas provas no trimestre com questões dissertativas, testes, resolução de problemas.

O aluno que cumpre todas as tarefas recebe uma nota para ser acrescida na média (Professora J – Ciências).

Dou uma prova escrita por trimestre. Dou trabalho de pesquisa para os alunos fazerem na biblioteca (Professora T – Ensino Religioso).

⁵⁹ Conferir Apêndice H, p. 188.

Evidências de avaliação formativa:

Dialogo com eles em cada atividade, quer em grupo quer individual. Faço o portfólio com todos os trabalhos dos alunos. Eles colocam os trabalhos e fazem um relatório de como foi o processo. Informam o que gostaram, o que não gostaram, qual o trabalho preferido naquele período. Colocam fotos quando têm. Sugerem o que querem fazer (Professora O – Artes).

Discutimos as regras dos vários esportes e no treinamento pedimos para os alunos dizerem por que estão fazendo daquele jeito. Quando não sabem, discutimos novamente (Professoras Q, R e S – Educação Física).

O terceiro conjunto, o das “professoras com maior rigidez”, compõe-se das professoras E (Matemática) e F (História), cujas falas demonstram transitar, tanto pelo bloco daquelas que não utilizam a avaliação formativa, quanto pela utilização de dois a quatro instrumentos⁶⁰. Declaram:

Dou exercícios para serem resolvidos em casa e depois retomo na sala de aula. Faço a correção juntamente com os alunos. Aqueles que querem resolvê-los na lousa podem fazê-lo. Faço provas marcadas com antecedência de 15 dias (Professora E – Matemática).

Estou realizando uma pesquisa com os alunos para que eles construam sua autobiografia e sua árvore genealógica. Eles trazem o material de casa: certidão de nascimento, fotos, passaporte, mapas, relatórios escritos pelos membros das famílias, etc. Faço provas escritas e estou iniciando o trabalho com portfólios (Professora F – História).

A quarta fase, proposta por Huberman, a da “serenidade, do distanciamento afetivo e conservadorismo”, composta por três professoras, evidenciou que uma delas, a professora H (Geografia) indicava sete instrumentos de avaliação e não apresentava indicativos de uma avaliação formativa enquanto as outras, A (Língua Portuguesa) e L (Ciências), mencionaram sete e nove instrumentos de avaliação, respectivamente e, apontavam o uso da avaliação formativa.

⁶⁰ Conferir Apêndice H, p. 187.

As redações são corrigidas, fazem a reescrita e são corrigidas novamente para colocarem em uma pasta que, por enquanto estamos dando o nome de portfólio, embora não esteja do jeito que quero. Trabalho com pesquisas como por exemplo, agora estão pesquisando sobre o Nordeste. Avalio através de um caderno denominado “caderno de reflexos”, onde os alunos podem expressar suas angústias, falar sobre suas paixões, escrever poesias de vários autores, inclusive deles (Professora A – Língua Portuguesa).

Faço uma observação dos alunos no dia a dia e anoto em um caderno se ele melhorou no aprendizado, o que está acontecendo com o aluno, se tem algum problema.

Quando vamos ao Laboratório, tem uma ficha para anotarem tudo sobre o experimento para ajudar na construção do relatório.

Quando retornamos para a sala de aula, discutimos sobre a realização do experimento, sobre o que aprenderam e sobre o que acharam difícil. Depois fazem duplas, pegam o livro e verificam o que está faltando. Eles podem reescrever os relatórios (Professora L – Ciências).

Esse período, segundo Huberman (2000), é caracterizado por um baixo nível de ambição e de investimento, mas em contrapartida, apresenta um aumento de confiança e de serenidade.

A última fase, na qual se encontra uma professora, I (Geografia), que faz uso de dois instrumentos e não aponta indícios do uso da avaliação formativa. Essa professora, de acordo com Huberman (2000), encontra-se na fase do “desinvestimento”, caracterizado por um conservadorismo, no qual demonstra maior rigidez e dogmatismo nas suas ações e maior resistência às inovações, embora a construção de identidades passe sempre por “[...] um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2000, p. 16). Essa professora manteve, durante o período da pesquisa, o uso exclusivo da avaliação por meio de provas e demonstrou preocupação em manter a periodicidade para avaliar, bem como indicou que suas avaliações encontravam-se no campo da avaliação somativa, conforme descrição:

Avalio com provas escritas. Os alunos fazem resumos.

Dou provas com questões mistas: múltipla escolha, completar, dissertar questões, etc. No final de cada capítulo do livro o aluno faz um resumo do que aprendeu, para a nota (Professora I – Geografia).

Sua participação nos encontros apresentou-se de forma restrita. Quando questionada sobre os motivos de não praticar outro tipo de avaliação diferente das provas, justificou que não daria tempo de cumprir os conteúdos. Essa manifestação inclui a professora no rol daqueles que entendem que sua função principal e única é atrelar o ensino aos conteúdos programáticos, sendo sua preocupação maior: cumpri-los.

Enfim, essas considerações e descrições, indicam que o ciclo de vida profissional dos professores recebe influências, ora combinadas, ora contraditórias e não influências únicas ou dominantes. Se considerarmos essa classificação, entendo que, somente os dois primeiros e o último bloco estariam de acordo com a classificação apontada pelo autor.

No meu entender a carreira docente não é linear. Tanto os sentidos como os espaços do percurso profissional alteram-se e se cruzam do início ao fim da carreira, havendo indícios a investigar na capacidade dos professores tomarem decisões relacionadas à responsabilização e à autonomia.

5 PONTOS DE CHEGADA OU INÍCIO DE UMA NOVA CAMINHADA – A AÇÃO

*Muitas vezes o começo é o final.
Porque chegar ao final pode ser a única maneira
de começar.
O final é o ponto onde começamos.*

John Elliot

5.1 Resgatar o planejamento para dar o próximo passo

Como o ato de ensinar/aprender/avaliar é processual necessitava-se planejar os próximos passos visando à continuidade do ato reflexivo do grupo. Para essa tarefa, tornou-se útil traçar uma agenda de trabalho para o ano seguinte (2007). Essa decisão indicava o consenso no grupo quanto à importância do planejamento para as atividades docentes do professor e da escola, embora exista a cultura de que o planejamento é um tempo ao qual as professoras se dedicam unicamente nos primeiros dias do ano letivo. Ao perceber a necessidade de se construir um instrumento que seria acompanhado de forma sistemática por todos os membros, as professoras valorizaram a sua elaboração, já que refletiriam os avanços do trabalho, tanto individuais, quanto da equipe.

Geralmente, o ritual do planejamento tem sido realizado isoladamente pelo professor, listando o conteúdo por série e disciplina e preenchendo a clássica estrutura de um planejamento: objetivo da disciplina, os conteúdos retirados do livro didático, as atividades e as formas ou instrumentos de avaliação.

Nesse contexto, o tempo não é utilizado para a discussão coletiva e para o planejamento global da escola. Esta situação indica o confinamento das decisões no interior da ação individual dos sujeitos que atuam na escola, os quais estabelecem rotinas e códigos próprios de sobrevivência, desconhecendo os recursos e os saberes dos demais membros da equipe.

Para se distanciar desse processo, as professoras se comprometeram a tratar da questão a partir da prática coletiva, na qual o trabalho deveria ser entendido de forma concreta e particular, suscetível a mudanças. Compreenderam que o significado e a intenção de planejar trazem consigo o compromisso em relação a cada uma delas, ao grupo e à escola.

As professoras assumiram uma relação de compromisso no período de planejamento, entendendo-o como um momento para avaliar os planos de ensino e os seus propósitos, ou seja, agir no ensino e na avaliação, tendo como ponto de partida o momento no qual se encontravam.

Nesse sentido “[...] as transformações não se limitaram à prática avaliativa e propagaram-se atingindo a organização das situações de ensino.” (SOUZA & ALVARENGA, 2003, p. 189). Para as autoras, o resgate da necessidade de planejar torna-se uma constante no contexto das práticas pedagógicas que se consolidam no interior da sala de aula, embora nem sempre com a amplitude e o ritmo desejados.

Após vencermos as posições diferenciadas, o caminho indicou a necessidade de uma organização que respeitasse a capacidade de criar, planejar e executar, embora de forma não individualizada. Assim, dois princípios começaram a ser desenhados pelas professoras:

- a) não seriam receptoras ou copiadoras passivas dos planos anteriores;

- b) trabalhariam, em grupo, um currículo discutido e reformulado nos encontros periódicos do ano seguinte.

Nesse sentido, socializariam as experiências em sala de aula na busca de modificar e melhorar as ações pedagógicas. Preocupar-se-iam em incrementar sua formação continuada, porque é fundamental que se considere a importância do papel do professor como ator, dotado de autonomia e o compromisso com esse papel “[...] envolve-o num processo coletivo de *reflexão* e *construção* de uma atitude consciente deliberada e organizada da valorização das situações do trabalho escolar.” (GIESTA, 2001, p. 38, grifos da autora).

Faltava, no entanto, decidir quais seriam as formas de sistematizar a ação, como um repertório crescente de descrições alternativas, as quais poderiam ser concretizadas no fazer cotidiano para permitir a implantação de um modelo pedagógico elaborado e vivido pelas professoras. Assim, cada membro do grupo estaria atento à lógica do outro, em suas intenções de ação, socializando suas dificuldades e seus avanços.

O propósito era a obtenção de mudanças significativas das práticas pedagógicas, que fossem adequadas à realidade do grupo e que permitissem contemplar o sucesso escolar para o maior número possível de alunos. Pressupor essas mudanças, envolvia a construção, coletiva e consciente, de circunstâncias escolares capazes de identificar problemas e buscar soluções para os mesmos; avaliar e comunicar os efeitos das ações e das decisões aptas a identificar quais caminhos teriam continuidade e quais necessitavam de alterações.

Ao final de uma semana de reuniões, havia consenso, para o grupo, quanto às necessidades para o ano seguinte, elencadas, aqui, em ordem de prioridade:

- a) incrementar o estudo quanto à relação teoria e prática na sistemática das práticas avaliativas, no sentido de melhorá-las;
- b) trabalhar em equipe para planejar e replanejar, continuamente;
- c) posteriormente, iniciar a discussão para uma reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da escola e analisar e propor mudanças no Regimento Escolar.

5.2 Ampliação e melhoria nas práticas avaliativas

A construção de uma nova cultura surge quando se toma por base, tanto o cotidiano como a história, cujo resultado é a explicação da dinâmica social e a compreensão desses processos na busca da autonomia profissional e pessoal. Quanto à autonomia profissional, as professoras conquistam “[...] a capacidade de articular a razão à realidade, desvelando os múltiplos determinantes que as condicionam e ao contexto no qual vivem.” (SOUZA & ALVARENGA, 2003, p. 188).

A aquisição do ato de refletir na ação e sobre ela favoreceu a possibilidade de analisar o passado e projetar o futuro para superar as dificuldades ainda existentes. A análise e a compreensão da realidade possibilitaram o desvelamento da ação pedagógica, empreendida até então, e a projeção e o delineamento das ações futuras, no sentido de incrementar a formação docente na perspectiva da unicidade teoria e prática.

Por isso, a formação do professor é uma constante e se compreende, cada vez mais, que a formação inicial não é suficiente para dar conta dos desafios que a atualidade apresenta. Se a formação ao longo da vida é uma

exigência profissional, o é em especial para o professor, por que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.” (FREIRE, 1991, p. 58). Isso quer dizer que as pessoas se fazem educadoras na prática e na reflexão sobre a prática.

Recriar a escola pressupõe a disponibilidade para a formação permanente, na qual os sujeitos se envolvam em um projeto de formação que lhes propicie não apenas o desenvolvimento de competências técnico-científicas, mas, fundamentalmente, os atenda nas necessidades diárias de apresentar uma proposta segura, firme e acolhedora, para se constituírem como referência aos seus alunos.

O grupo se propôs a continuação das leituras, com o propósito de melhorar os conhecimentos relativos à avaliação do processo ensino/aprendizagem. Se não perfeito, com perspectivas de ampliar o comprometimento com a aprendizagem efetiva de seus alunos. Essa compreensão possibilitou às professoras um atendimento e um entendimento quanto à necessidade de se identificar e discutir as dificuldades dos alunos que, compartilhadas nas discussões, indicariam os caminhos e as possibilidades para vencê-las. O grupo decidiu que buscaria novos instrumentos e novas formas de avaliar, para ampliar e favorecer as estratégias do processo ensino/aprendizagem/avaliação.

Do ponto de vista da avaliação formativa, as professoras compreenderam que era importante um trabalho que motivasse e ajudasse os alunos a aprenderem, superando a preocupação excessiva com o cumprimento de “terminar o programa”. Além disso, perceberam que existem outras possibilidades de se organizar um currículo, diferentemente do modelo tradicional, fechado em grades e iniciado a partir do que o professor “pensa” que é necessário e não do ponto em que os alunos se encontram.

Pelos relatos das professoras, no final de 2006, nota-se essa compreensão:

[...] eu percebo que os alunos deixaram de ter “medo” (fez um sinal de aspas com as mãos) das avaliações. Eu procuro não falar mais em notas e erros. Procuro entusiasamá-los para aprender Matemática (Professora E – Matemática).

O que eu percebo nas minhas avaliações é que os alunos estão mais interessados em aprender Inglês. Eu passei a trabalhar mais com músicas e jogos e eles gostaram. Quando faço esse tipo de atividade eles nunca perguntam sobre a nota. Acho que até se esquecem disso. Tenho ainda um pouco de dificuldade de não associar a prova à nota (Professora N – Inglês).

Eu mudei a forma de ver a avaliação. Antes eu pensava que só estava avaliando se fizesse provas. Agora não. Saio com as turmas fora da sala, fazemos discussões e percebo que nesses momentos eu também posso avaliar os alunos. Essa mudança ajudou os alunos a perceberem quando aprendem e quando precisam de ajuda (Professora T – Ensino Religioso).

Tais conclusões contribuíram para que o conhecimento não mais se reduzisse aos conteúdos didáticos, cuja resultante é constituí-los como fins em si mesmos e, conseqüentemente, desvinculá-los da cultura e da história que os produziram. Neste sentido, a escola pesquisada diminuiu a distância entre o seu universo de aprendizagens e o que acontecia no seu entorno.

5.3 Propostas de ação

Na análise do grupo, uma discussão que carecia ser ampliada referia-se a de se pensar em uma avaliação consistente, no que concerne à sistematização das informações coletadas por ocasião do que chamamos de abordagem qualitativa, ou seja, as avaliações diferentes de provas escritas ou testes. Para isso, as professoras precisariam discutir com propriedade sobre as decisões básicas quanto aos instrumentos que seriam contemplados para aprofundamento de estudos e aqueles que não havíamos estudado por não

encontrarmos na literatura pesquisada: confecção de cartazes, redações e resumos. Inicialmente, a proposta foi a de ampliar os instrumentos utilizados e, posteriormente, houve o entendimento de que como já havia a utilização de uma gama considerável de instrumentos, seria interessante priorizar, no aprofundamento, aqueles sobre os quais ainda não possuíamos sustentação teórica.

Alguns pontos que ainda careciam de esclarecimentos foram apontados pelas professoras. O primeiro referia-se às negociações com os alunos e o tratamento do erro. Essa inquietação evidenciou que teríamos necessidade de estudar mais sobre o assunto. Embora tivéssemos lido textos sobre a questão, estava demarcado um tema que comporia a pauta na agenda do ano seguinte, como aprofundamento de estudos.

Outra inquietação ocorreu em relação a qual instrumento utilizar por ocasião das avaliações, ou seja: quando utilizar uma entrevista, uma observação, um portfólio ou outro instrumento? Quais fatores deveriam ser levados em consideração para essa tomada de decisão?

Na análise das professoras, a comunicação com os pais no que se referia aos resultados das avaliações apresentava-se como outro ponto nodal. Propuseram reuniões com os pais, no início do ano seguinte, para esclarecer sobre como procederiam em relação às avaliações e como eles poderiam participar do processo.

Para o grupo, outro assunto que seria motivo de aprofundamento relacionava-se à questão do professor reflexivo. Existiam pontos que ainda permaneciam obscuros e representavam dificuldades práticas para as professoras. Talvez esse tenha sido o assunto que despertou maior interesse junto às

professoras, tanto no que se refere à teoria quanto como poderiam, na prática, exercer esse papel.

Por último, como praticariam uma avaliação verdadeiramente formativa, ou seja, aquela que permite uma visão individualizada de cada aluno e o caminho para ajudá-lo a compreender aquilo que ainda não havia logrado entender. Em outras palavras, como proceder a uma avaliação contínua da aprendizagem individual e coletiva.

5.4 Explicitando as funções da avaliação

Fundamentalmente, a avaliação na sala de aula tem três propósitos. Hadji (1994) denomina o primeiro momento de *inventário* dos conhecimentos e das aquisições com a finalidade de “[...] medir as aprendizagens realizadas[...]”, ou seja, “[...] situar o aluno no momento de um determinado balanço [...]” (p. 61). O autor defende a idéia de que esse momento permite ao professor verificar se o aluno domina as competências e a capacidade que havia incluído no seu objeto de ensino.

O segundo, o *diagnóstico*, implica em saber em que ponto o aluno se encontra, o que sabe e o que não sabe. Serve para situar o aluno no seu processo de aprendizagem, bem como para diagnosticar as suas lacunas e as suas dificuldades “[...] em relação aos saberes e ao saber-fazer que deveriam ser adquiridos. Trata-se de ‘descobrir e de explicar as fraquezas e os hábitos defeituosos.’” (HADJI, 1994, p. 61, grifos do autor).

Esse diagnóstico permite ao professor obter informações que indicam se prossegue com seu programa ou se toma rotas alternativas, como por

exemplo, atividades de recuperação. Tem caráter contínuo, diário e se realiza através de diálogos, de perguntas e de observações, entre outros, para compreender a situação e realizar a interferência necessária. É o momento de situar o aluno, conforme suas aptidões, e perceber suas dificuldades para direcioná-lo rumo às aprendizagens de modo eficaz.

Finalmente, uma função *prognóstica*, cuja finalidade é permitir ao professor guiar e orientar o aluno “[...] nas suas escolhas escolares e profissionais por uma predição dos seus desempenhos futuros.” (HADJI, 1994, p. 61).

Para a realização desses momentos o autor propõe três objetivos que indicarão, conseqüentemente, três estratégias diferentes, de acordo com o que o professor quer observar.

O primeiro seria voltado para a certificação, ou seja, indicar o nível dos conhecimentos adquiridos ou indicar uma conclusão de curso, como por exemplo, no caso do Ensino Fundamental, indica o nível de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. O segundo teria a função de regular constantemente o processo ensino/aprendizagem; neste, o esforço do professor consiste em obter informações sobre as dificuldades dos alunos e encontrar as estratégias que deveria utilizar para vencer essas dificuldades. O terceiro, vinculado à avaliação formativa, seria de orientação, ou seja, escolher as modalidades de estudos e orientação apropriados aos alunos. Para este último, “[...] a avaliação debruçar-se-á principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições.” (HADJI, 1994, p. 61).

As práticas avaliativas organizadas em torno dessas estratégias são denominadas de avaliação somativa, diagnóstica e formativa, respectivamente, cuja

terminologia é um convite para considerar a forma como se percebe o ato avaliativo enquanto ato global do ensinar e aprender.

A terminologia insere-se nas orientações do Regimento Escolar da escola pesquisada, embora careça de melhor explicitação. Portanto, as professoras estavam habituadas à terminologia, mas não a haviam incorporado em relação a alguns pontos, principalmente no que se refere aos conceitos de avaliação diagnóstica e formativa, embora as citassem nos seus planos de ensino. Na prática, a predominância incidia sobre a avaliação classificatória, não obstante a existência, nos planos de ensino das professoras, de referências às três modalidades. Por essas razões, para uma compreensão adequada das funções da avaliação, estabeleceriam critérios na semana pedagógica do ano seguinte (2007), ou seja, como iriam praticar a avaliação diagnóstica ou inicial, a formativa e a somativa.

Nesse sentido, antes do início do próximo período escolar as professoras conversariam entre si para saber em que patamar os alunos se encontravam e se havia necessidade de retomar conteúdos da série anterior. Isso seria realizado na semana de planejamento. Essa atitude possibilitaria às professoras praticar um ajuste, após um período de exploração inicial, o que as auxiliaria a adequar a ajuda pedagógica, tendo em vista o conjunto de conhecimentos relevantes para a nova situação de aprendizagem. Julgo que esta é uma inflexão relevante na prática pedagógica, pois subverte o uso, ainda freqüente, de descompromisso e responsabilização do outro, desvelada em expressões comumente ouvidas pelos alunos, em sala de aula, da boca de seus professores: “a professora não ensinou isso no ano passado?”, “isso você já devia ter aprendido na aula de...”, “não vou ensinar conteúdo de quinta série, vocês já estão na oitava”.

Quanto à avaliação formativa, que já fazia parte do discurso e da

ação, as professoras decidiram que deveriam mediar as aprendizagens, no sentido de favorecer a tomada de consciência do aluno sobre seus limites e possibilidades no processo da aquisição do conhecimento, cujo foco estaria no entendimento de um ajuste do processo de aprendizagem, discutido em parceria com os alunos. O fato de passar a dividir responsabilidades com os alunos, não liberava os professores das tarefas que diretamente lhes cabia.

Dentre as propostas de envolvimento dos alunos, constaram as seguintes:

- a) organização de um programa, coerente e gradual, dos conteúdos considerados necessários e que refletissem o interesse da maioria dos alunos;
- b) impulsionar e incentivar a motivação dos alunos, para, assim, conseguir maior predisposição à aprendizagem;
- c) analisar, juntamente com os alunos, tanto o processo de avaliação quanto a assimilação dos conteúdos;
- d) revisar e adequar os aspectos do processo de ensino e aprendizagem: conteúdos, gradação e metodologia, dentre outros.

Tomando como suporte Hadji (1994), os entendimentos apontaram a necessidade de redimensionar esses conceitos para que não fossem vistos como momentos independentes. Nesse sentido, ficou claro que esse acordo representava uma questão de ordem didática. Nas decisões do direcionamento para o ano seguinte, as professoras comprometeram-se a observar os momentos das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, seguindo as orientações do autor, tendo como pano de fundo o Quadro 9, a seguir:

ANTES DA AÇÃO	DURANTE A AÇÃO	DEPOIS DA AÇÃO
Avaliação: Diagnóstica Prognóstica Preditiva	Avaliação: Formativa Progressiva	Avaliação: Somativa Terminal
Função: Orientar Adaptar	Função: Regular Facilitar (a aprendizagem)	Função: Verificar Certificar
Centrada: No produtor (aluno) e nas suas características. (Identificação do que aluno sabe e do que não sabe)	Centrada: Nos processos } de Nas atividades } produção	Centrada: Nos produtos

Quadro 9. Funções da avaliação segundo o seu papel na seqüência da ação formativa
Fonte: Adaptado, Hadji (1994, p. 63).

O autor complementa essas idéias afirmando que os processos reflexivos sobre os momentos da avaliação favorecem o autocontrole do aluno e diminuem o controle externo do professor. Ao professor compete proceder a um diálogo constante com o aluno para melhorar sua ação pedagógica, pois no diálogo reside a oportunidade de reorganização e de reflexão sobre os conhecimentos construídos. Esses processos oportunizam ao estudante compreender suas experiências educativas, suas estratégias de aprendizagem e novas descobertas, ou seja, sua metacognição.

Esses processos internos pelos quais os sujeitos se conscientizam dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva servem para auxiliá-los a tomar distância dos conteúdos envolvidos nas atividades que estão desenvolvendo. Nesse aspecto, metacognição significa, também, uma atividade de autocontrole em relação ao que o sujeito está realizando, o que indica as ações e condutas que o ajudam a aprender.

Para que a avaliação auxilie o aluno a compreender-se e compreender como aprende, a avaliação deve ter caráter participativo; essa foi outra questão que as professoras perceberam que carecia de discussões aprofundadas. O autor evidencia que a referência à participação não é do ponto de vista do

espontaneísmo, mas uma conduta cuja discussão entre professores e alunos parte dos instrumentos adequados para cada ocasião, bem como retorna ao assunto após cada avaliação.

Essa proposta concede ao professor e aos alunos chegar ao entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulada ao processo de ensino. Portanto, não será uma discussão abstrata, mas sim um diálogo a partir dos resultados efetivos da aprendizagem, manifestados através dos instrumentos elaborados e utilizados adequadamente. Permitir a participação do aluno nas decisões tomadas em sala de aula supera o modo autoritário que vem permeando a avaliação da aprendizagem.

Em linhas gerais convencionou-se que as professoras tomariam algumas atitudes, ou seja:

- a) solicitariam que o aluno explicitasse como havia desenvolvido sua atividade, incentivando-o a refletir sobre suas ações;
- b) comentariam os trabalhos e fariam novos questionamentos e, quando necessário orientariam o aluno para a continuidade das tarefas;
- c) discutiriam com os alunos quando houvesse mais de uma resposta;
- d) aceitariam sugestões e críticas dos alunos sobre a adequação dos instrumentos utilizados nas avaliações;
- e) ampliariam a troca de idéias na sala de aula e procurariam registrar as próprias observações para compartilhar com os alunos e com os demais membros do grupo;

f) definiriam metas conjuntas para enfrentar as dificuldades encontradas na sala de aula, tanto individuais, quanto em relação a determinado grupo de alunos.

Essas decisões não consistiam em projetar um conjunto de tarefas seqüenciadas e estanques, mas sim em um redirecionamento flexível que pudesse auxiliar as futuras tomadas de posição das professoras daquele grupo.

CONCLUSÕES

Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.

Drummond

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre as práticas avaliativas realizadas por um grupo de 19 professoras de uma escola particular do Ensino Fundamental II que concordaram em analisá-las para nelas interferir mediante a busca de meios para a atualização pedagógica e possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar, no diálogo entre teoria e prática como um movimento de reflexão contínua.

O foco centrou-se na continuidade de trabalho iniciado anteriormente (2003), cuja complementação (2004, 2005 e 2006) apresentou-se necessária para que houvesse clareza quanto à produção de uma epistemologia dessas práticas e da própria formação em serviço, no sentido de ultrapassar a mera descrição, para acrescentar conhecimento à discussão existente sobre o assunto.

As informações obtidas a partir das observações realizadas no ambiente escolar e dos relatos das professoras resultaram em interpretações construídas ao longo da pesquisa. Essas interpretações indicaram particularidades de representações, divergências, convergências e contradições. As ações das professoras que observei, entremeadas com seus relatos, permitem-me afirmar que tinha, ao final da pesquisa, três grupos de professoras: o primeiro, representado pela maioria apresentou crescimento profissional e avanço no conhecimento, tanto do ponto de vista da avaliação, quanto do processo pedagógico; o segundo grupo,

oscilou entre aspectos de melhora e aspectos de permanência; o terceiro, manteve-se como estava no início da pesquisa.

Cabe evidenciar que, de modo geral, as professoras mostraram-se abertas às minhas propostas, quando lhes apresentei a possibilidade de enfrentar um estudo sistematizado que poderia provocar mudanças que as posicionariam como elementos importantes no papel de educadoras e de avaliadoras e não como continuadoras da cultura da mensuração.

O foco de análise situou-se na forma pela qual as professoras avaliavam seus alunos, bem como as necessidades e dificuldades que tinham para relacionar a prática à teoria, manifestadas nas indiferenças, nas resistências e nas singularidades no decorrer da pesquisa. Procurei identificar esses fatores na classificação das profissionais, de acordo com o tempo de serviço, em consonância com a proposta de Huberman (2000).

Os resultados não evidenciaram a plausibilidade quanto à aplicação linear da classificação proposta pelo autor. Na escola pesquisada, as características que, segundo Huberman, diferenciam uma fase de outra, não se atrelaram univocamente ao tempo de serviço e/ou à idade das professoras, embora nas fases de entrada e desinvestimento as caracterizações huberianas tenham se revelado mais aderentes às professoras que se situavam nessas instâncias da vida profissional.

Para aquelas, que, inicialmente, possuíam uma visão pragmática da ação de educar, somente os problemas e eventos do cotidiano mereciam discussão. Havia pequena referência ao mundo externo, o que demonstrava certa centralização em si e as impedia de vislumbrar novos horizontes que favorecessem a compreensão aprofundada da própria ação. Não consideravam a história dessas

ações e o senso comum era o ponto de apoio, não só para suas avaliações, mas para os demais atos pedagógicos.

No meu entender, não obtive uma simples fotografia da ação pedagógica e avaliativa das professoras, mas construímos uma parceria, na qual se evidenciaram particularidades de representações, sentidos, divergências e convergências que me permitem afirmar que essas professoras, no geral, ampliaram suas visões para uma prática avaliativa mais consistente, embora não por completo.

A reflexão sobre a prática apresentou-se como meio pelo qual nos foi possível propor outras formas de cognição, quebrando determinados modelos impostos, os quais, como alternativa única pode resultar na perpetuação da avaliação exclusivamente somativa.

As indagações iniciais remeteram-nos a uma gama diversificada de elementos que não poderiam resumir-se a uma simples contraposição entre o que havia e o que ficou nas suas práticas, ou seja, essas considerações finais só terão sentido se, a partir das presentes constatações, visualizarmos o futuro como perspectiva. Acredito que as discussões e os estudos que desenvolvemos puderam indicar pistas na área de formação no local de trabalho, para garantir ações e intervenções, particularmente na avaliação da aprendizagem, cuja dinâmica possibilitou interferir na prática dessas professoras, no sentido de se tornarem construtoras de sua autonomia docente.

Inicialmente, a prática avaliativa era representada de forma concreta. As ações indicavam traços teóricos nas avaliações, sem que fosse feito, porém, qualquer aprofundamento ou explicitação de como os conceitos se inter-relacionavam a essas práticas. Agiam sem referencial teórico consistente que embasasse suas ações.

Houve, inicialmente, a tentativa de compreender tais ações como a ausência do relacionamento da teoria formal e da prática, a qual resultava mais de suas experiências e de seus conhecimentos de mundo e menos dos conceitos teóricos que apareciam em seus planos.

Em um primeiro momento, fez-se necessário desconstruir as representações sedimentadas na vida das professoras, sobretudo: o poder da transmissão verbal, da repetição, do controle das atividades e o valor da informação em detrimento da formação aos processos de construção do conhecimento. Tanto as práticas participativas, quanto as questionadoras chocaram-se com o conformismo que reduz o ato de ensinar à simples reprodução, refletida também nas avaliações. Conseqüentemente, constatei que é necessário, em um projeto de mudança e de inovação, levar em conta os sistemas e as práticas existentes para, posteriormente, propor as alterações desejadas.

Nesse processo, identifiquei avanços, permanências e resistências por parte das professoras, o que indica que o processo educacional é dinâmico e não obedece a uma continuidade linear. Contudo, compreendi que a ausência de reflexões sobre a teoria que explique as ações torna a compreensão, destas, superficial e demonstra uma transformação pouco consistente.

O interesse por uma mudança fundamental nas práticas pedagógicas, em especial as que se referem à avaliação, está vinculado, certamente, ao propósito de transformar as escolas em comunidades críticas, o que só é possível quando o professor transforma-se em professor que reflete sobre suas práticas busca a teoria para melhorar a prática seguinte.

Essas considerações apontam a escola como espaço para outras contribuições na modalidade de formação, valorizando-a como local de

desenvolvimento profissional. A esse respeito, espero que os resultados desta investigação possam ter direcionado a ação avaliativa das professoras, como possibilidade de apropriarem-se do conhecimento teórico que lhes dê suporte às práticas pedagógicas. Com isso, a melhoria profissional torna-se uma condição facilitadora, seja pelo compromisso coletivo que as envolveu, seja por se tratar de uma preocupação compartilhada.

O conhecimento teórico como fator contributivo para a resolução dos problemas quanto ao processo da avaliação não se situou na dimensão técnico-metodológica, mas sim, prioritariamente, na dimensão do agir cotidiano. Assim, a metacognição das professoras parceiras da investigação, foi sempre mediada pela necessidade de se saber o que precisamos conhecer para validar e resolver as situações que se nos apresentam no cotidiano avaliativo da sala de aula.

Nesse aspecto, o trabalho desenvolvido neste estudo teve ênfase na reflexão crítica como desencadeadora de autoformação ou formação continuada das professoras, especificamente no que tange à questão avaliativa. Contudo, reconheço que representa apenas o início do desenvolvimento de uma atitude que poderá desencadear o autoconhecimento do grupo, quanto às intenções, crenças, retrocessos e avanços implícitos ou explícitos nas ações pedagógicas. Verifiquei a preponderância das ações docentes caracterizadas pela rotina, legitimada pelas tradições individuais ou coletivas, ou mesmo por hábito pessoal, cuja reprodução de mensagens não incorpora a origem, os significados e as conseqüências do ato de avaliar.

A transformação dessas atitudes exige mudanças que só podem ser alcançadas a partir da renovação de valores e de conhecimentos, o que não

acontece de um dia para outro e requer compromisso, determinação e persistência, tanto no que se refere ao grupo quanto à pesquisadora.

Propiciar às professoras participar ativamente da análise do próprio trabalho, sobretudo observar o resultado desse esforço contribuiu para estreitar os laços na equipe. Ao se perceberem autoras de suas práticas, embora com todas as dificuldades advindas, puderam sentir-se como grupo, capazes, atuantes, comprometidas e interessadas em investir nas suas qualificações profissionais.

Esses fatores demonstraram a necessidade de associar o fazer pedagógico com a formação continuada do profissional de educação, confirmados com a proposta de que não é possível falar sobre a participação do professor em uma pesquisa-ação, desvinculando-o da sua própria formação. Nesse tocante, as professoras passaram a ser profissionais dotadas das capacidades, entre outras, de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da sua profissionalidade.

A minha pretensão não foi elaborar respostas prontas, mas sim, contribuir para o debate, posto que a avaliação como prática investigativa pressupõe a interrogação constante. Interrogar-se pode se revelar um instrumento eficaz para as professoras comprometidas com a melhoria do ensino e da aprendizagem daquele grupo e daquela escola.

Enfim, esse processo exigiu dos elementos do grupo, a consciência de que a sua formação nunca estará terminada e que se faz necessário ver o ambiente de trabalho enquanto sede de construção de saber. É esse compromisso que nos coloca freqüentemente diante de interrogações que exigem cada dia mais,

tornar-nos capazes de investigar a prática para formular respostas possíveis para os desafios que se nos apresentam no sentido de que podem ser aperfeiçoados.

Cheguei ao final desse percurso? Terei esgotado o tema? Conclui a pesquisa?

Não. Sei muito bem que não. Pois aquele questionamento do início (*a minha inquietação quanto à avaliação*) não é tema que possa ser concluído.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto: Asa, 1994.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERTINO, F. M. F. & SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem na construção de um profissional reflexivo. In: **Avaliação: possível e necessária**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003. p. 67-94.

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

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-192.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et. al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-31.

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

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

BACH, R. **Fernão Capelo Gaivota**. São Paulo: Record, 1997.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.

BARBIER, J. M. **Avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BATALLOSO, J. M. É possível uma avaliação democrática? Ou sobre a necessidade de avaliar educativamente. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 47-56.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **O perfil da escola brasileira**: um estudo a partir dos dados do SAEB 97. Brasília, 1990.

BRZEZINSKI, I. 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.

CARDINET, J. A avaliação formativa, um problema actual. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p. 289-304.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5th ed. London and New York: Routledge/Falmer, 2003.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **A avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORALINA, C. **Vintém de cobra**: meias confissões de Aninha. Goiânia: UFGO, 1997.

COSTA, M.V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Vol. II. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 93-117.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**: histórias e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DALBÉRIO, O. Instrumentos e técnicas de avaliação de estudantes de enfermagem. In: FELTRAN, R. C. S. (Org.). **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 137-163.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: NÓVOA, A.; ESTRELA, A. (Orgs.). **Avaliação em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poesias**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1983.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 4. ed. Madrid: Morata, 2000.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, A. M. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, M. F. Ensino-aprendizagem por meio da pesquisa: a constituição do grupo como comunidade educacional. In: GERALDI, C. M. G; RIOLFI, C. R e GARCIA, M. F. **Escola viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM, 2001.

GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v.22. n. 2. jul/dez. 1996.

HABERMAS, J. **O passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**, Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HERR, K.; ANDERSON, G. L. **The action research dissertation**: a guide for students and faculty. London; New Delhi: Sage Publications, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

KEMMIS, S. & WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J.E.D.; ZEICHNER, K.M. **A pesquisa na formação docente e no trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002. p. 43-66.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117,

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

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

MENIN, A. M. C. S. Um diálogo entre os séculos XVII e XXI: o permanente e o emergente em avaliação. In: ALVARENGA, G. M. & SOUZA, N. A. (Orgs.). **Avaliação**: possível e necessária. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, 2003. p. 201-210.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. (Org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro, DP & A, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PAQUAY, L. & WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-160.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisados educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação. In: PEREIRA, J. E. D. & ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A**

pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1995. p. 92-114,

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et. al. **Formando professores profissionais:** Que estratégias? Que competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002a. p. 161-184.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 17-52.

PIGRAU, T. O contrato didático no “trabalho cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação. In: BALLESTER, M. (Org.). **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 105-110.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 17-52.

RAPHAEL, H.S. **Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico:** um processo de pesquisa-ação. Tese de Doutorado. UNESP Marília/SP, 1998a.

_____. **Avaliação escolar:** em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998b.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atals, 1999.

ROMERO, T. R. S. Características lingüísticas do processo reflexivo. In: **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 189-202.

RONCA, P. A. C. & TERZI, C. A. **A prova operatória.** São Paulo: Edesplan, 1991.

RONCA, P. A. C.; GONÇALVES, C. L. **A clara e a gema**: o viver-na-escola e a formação de valores. 5. ed. São Paulo: Edesplan, 1999.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 83-96.

SCHÖN, D. **The reflective practioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, vol. 57. n 1, fev/1987.

SILVA, M. U. **Perspectivas e desafios da prática avaliativa de professores em uma escola da rede particular do Ensino Fundamental**: um Estudo de Caso. 148 f. (Mestrado em Educação). UNESP Marília/SP, 2003.

SILVA, T. M. S. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: E.P.U., 1990.

SOUZA, N. A. **A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente**. 1999, 247 f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP Marília/SP, 1999.

SOUZA, N. A. A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente. In: ALVARENGA, G. M. & SOUZA, N. A. (Orgs.). **Avaliação**: possível e necessária. Londrina: Núcleo de estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2003. p. 177-200.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 4. ed. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, D. H. Socially critical action research. **Theory into practice**. Vol. XXIX, n. 3, Summer 1990. p. 158-166.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículos e ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VAN MANEN, M. Beyond Assumptions: shifting the limits of action research. **Theory into practice**. Vol. XXIX. n. 3. Summer/1990. p. 152-157.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J.E.D. & ZEICHNER, K.M. (Orgs.). **A pesquisa na formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: autêntica, 2002. p. 67-94.

APÊNDICES

APENDICE A – CONTRATO – PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA E AUTORIZAÇÃO PARA A
PESQUISADORA ACOMPANHAR AS ATIVIDADES DA(O) PROFESSOR(A)

Professor(a) _____

Declaro que, após os devidos esclarecimentos a respeito da investigação que será desenvolvida pela Profa. Maria Urbana da Silva no Colégio Salesiano Dom Luis Lasagna de Araçatuba concordo em participar como membro integrante do grupo, bem como contribuir, tanto para o andamento da pesquisa quanto para o meu aprimoramento profissional. Comprometo-me a participar das reuniões que terão como objetivo discutir as teorias sobre os diversos assuntos que o grupo, em comum acordo, julgar necessário.

Outrossim, declaro que a pesquisadora está autorizada a freqüentar a sala de aula, bem como nas demais atividades desenvolvidas por mim.

Araçatuba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE B – REGISTRO DA PRIMEIRA REUNIÃO DO GRUPO

REGISTRO DAS REUNIÕES/2004

DATA HORA	ASSUNTOS DISCUTIDOS	TEXTOS PARA ESTUDO	CONCLUSÕES
12.08.04 17h30 às 19h	- Horário das reuniões: Sugestões: terças-feiras das 17h30 às 19h; sábados das 8h às 9h30; quintas-feiras das 17h30 às 19. - Distribuição da proposta da pesquisa para os professores.	ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: _____.; CARDINET, J. & PERRENOUD, P. A avaliação formativa num ensino diferenciado . Coimbra: Almedina, 1986, p. 175-209. ESTEBAN, A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos . 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 7-28. PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas . Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 87-102. ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar . Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 195-221.	- Propostas de dois a três textos para cada reunião. - Dividir os grupos para estudos. - Os grupos apresentariam sínteses que seriam entregues para os demais. Leitura dos textos para o próximo encontro: 26/08 Professoras: Língua Portuguesa e Educação Física – Texto 1. Matemática e Informática – Texto 2. Artes e Geografia – Texto 3. Língua Inglesa, História e Ensino Religioso – Texto 4

APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS TEXTOS UTILIZADOS PARA ESTUDO⁶¹

ASSUNTO	Objetivos	Textos
Avaliação e Avaliação Formativa	*Compreender e aprofundar o conhecimento sobre o conceito de Avaliação e Avaliação Formativa	<p>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/Portugal: Almedina, 1986. p. 175-210.</p> <p>CONDEMARÍN, M. & MEDINA, A. A avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 89-121.</p> <p>ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 7-28.</p> <p>PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 87-102.</p> <p>PIGRAU, T. O contrato didático no “trabalho cooperativo”: um instrumento para a auto-avaliação. In: BALLESTER, M. (Org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 105-110.</p> <p>ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 195-221.</p>
Professor Reflexivo	* Compreender o conceito de professor reflexivo	<p>ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.</p> <p>PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____. & GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.</p>
Observação	* Compreender que a observação não se restringe ao olhar	<p>SEIDEL, S. Aprender a la observación. In: LYONS, N. (Org.). El uso de portafolios: propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrorto, 1999. p. 102-126.</p>
Projetos de Trabalho	* Intensificar o estudo sobre os projetos de trabalho	<p>HERNÁNDEZ, F. A partir dos projetos de trabalho. Pátio. Ano 2. n. 6. ago./out. 1998. p. 27-31.</p> <p>LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos. Presença Pedagógica. Vol. 2, n. 8. Belo Horizonte, mar/abr, 1996, p. 26-33.</p> <p>MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores.</p>

⁶¹ Os textos estão relacionados na ordem em que foram estudados.

		<p>São Paulo: Escrituras, 2000.</p> <p>VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: _____. (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos, nova configurações. Campinas: Papirus, 2006. p. 69-103.</p>
Portfólios	* Iniciar o trabalho com os portfólios	<p>LYONS, N. Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos. In: _____. El uso de portafolios: propuesta para um nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. p. 325-346.</p> <p>QUINTANA, H. E. O portfólio como estratégia para a avaliação. In: BALLESTER, M. et. al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 163-170.</p> <p>SHULMANN, L. S. Portafolios del docente: una actividad teórica. In: LYONS, N. El uso de portafolios: propuestas para um nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu, 1999. p. 44-62.</p> <p>VILLAS BOAS, B. M. F. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 37-104.</p>
Tarefas	* Conhecer novas visões sobre a realização de tarefas	<p>ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 150-168.</p> <p>FREIRE, M. (Org.). Tarefa e a construção do conhecimento. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda., 1998.</p>
Trabalho em grupo	* Compreender a dinâmica do trabalho em grupo	<p>AMARAL, A. L. O trabalho em grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. p. 49-68.</p>
Situações-problema	* Discutir sobre as situações-problemas	<p>BEHRENS, M. A. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. p. 163-187.</p>
Função pedagógica da avaliação	* Continuar os estudos sobre a avaliação	<p>HADJI, C. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 60-80.</p> <p>JORBA, J. & SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: Ballester, M. (Org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-46.</p>
O erro e a aprendizagem	* Utilizar o erro como fonte de aprendizagem	<p>ALMEIDA, L. S. Aprendizagem escolar: dificuldades e prevenção. In: _____. & TAVARES, J. (Orgs.). Conhecer, aprender, avaliar. Porto: Porto Editora,</p>

		1998. p. 51-74. ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP &A, 2001. p. 99-168.
Formação continuada	* Administrar a formação contínua	PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar . Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 155-170. VALLEJO, J. M. B. Escola aberta e formação de professores : elementos para a compreensão e a intervenção didática. Rio de Janeiro: DP &A, 2002. p. 33-76.

APÊNDICE D – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES

DATA	DISCIPLINA SÉRIE ATIVIDADE	ANOTAÇÕES
26.05.06 Profa. L	Ciências: 6ª série - Aula prática no Laboratório- 04 horas aulas	<ul style="list-style-type: none"> - A aula prática constituiu-se em um experimento: A dessalinização da água. Material: sal (os alunos trouxeram). Os demais materiais utilizados (vidraria, fósforo e água) já estavam preparados nas bancadas pelo técnico responsável pelo Laboratório. - A professora dividiu a classe em equipes e informou aos alunos como deveriam se comportar: <ul style="list-style-type: none"> - subir as escadas em silêncio para não atrapalhar as aulas das outras séries; - levar: caderno para as anotações, lápis e borracha; - não deveriam mexer nos armários; - deveriam ter cuidado com os instrumentos que iriam manusear: vidros e fogo; - quando tivessem dúvidas, levantar o braço para serem atendidos; - cuidar da limpeza das bancadas; - anotar todo o processo da dessalinização para posterior discussão em sala de aula. - Durante o trajeto entre a sala de aula e o Laboratório, os alunos conversavam entre si de forma tranqüila, sem atrapalhar as demais salas. Apenas um aluno tentou ficar na sala de aula. Quando a professora fez a conferência dos grupos, não o encontrando, solicitou a um aluno do grupo que fosse avisá-lo na sala que estava aguardando-o. Depois de alguns minutos o aluno foi para o Laboratório. - Durante o experimento os alunos demonstraram interesse e anotaram suas observações nos cadernos. Um ou outro copiava do colega. - Os alunos foram em grupos para as bancadas. <ul style="list-style-type: none"> - Todos faziam anotações nos cadernos durante a atividade. - A professora repetiu o experimento duas vezes por conta de dois grupos que não conseguiram realizá-lo juntamente com os demais alunos. - A professora avisou que na semana seguinte, nas aulas destinadas à prática no Laboratório, discutiriam sobre o experimento e que devolveria o relatório devidamente corrigido. - Na semana seguinte retomaram as discussões e elaboraram um relatório para entregar para a professora. - Os alunos demonstraram interesse na realização do experimento. - Quando surgiam dúvidas, solicitavam a ajuda da professora. - Realizaram as anotações nos seus cadernos e trocavam informações entre si. - Após a realização da tarefa a professora solicitou aos grupos que relatassem oralmente o que haviam percebido no experimento. - Os alunos começaram a falar todos de uma só vez, o que levou a professora a estabelecer que cada grupo teria tempo para falar sobre a experiência. - Solicitou aos alunos que entregassem o relatório que seria corrigido e comentado na próxima aula. - Informou que os alunos poderiam procurá-la durante a semana para tirar suas dúvidas, se por acaso houvesse.

Análises:

- A professora teve um bom relacionamento com os alunos durante o trabalho.
- Criou um clima de confiança ao permitir que tivessem dúvidas.
- Incentivou a oralidade dos alunos e os auxiliou quando tinham dúvidas no relato.
- Avaliou o texto escrito, a oralidade e a participação na execução do trabalho.
- Permitiu aos alunos que tivessem dúvidas sem criticá-los.
- Resolveu o problema do aluno retardatário sem prejudicá-lo.
- Ao detectar alunos que tinham dificuldades para elaborar os relatórios, a professora colocou-se à disposição e dialogou para localizar o problema, a fim de resolvê-los.

APÊNDICE E – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES

DATAS	DISCIPLINA ATIVIDADE SÉRIE	ANOTAÇÕES
05 e 13.09.04 Profa. C	Língua Port. Identificação de erros gramaticais nas propagandas colocadas em casas comerciais 7ª série 06 horas aulas	<p>- Os alunos, em grupos de quatro elementos, tinham a tarefa de pesquisar erros gramaticais nos estabelecimentos comerciais da cidade e fotografá-los.</p> <p>- A sala foi dividida em cinco grupos: três deles pesquisarão dois bairros e o centro comercial da cidade. Um grupo, o shopping e o outro os arredores da Escola.</p> <p>- Trazer para a sala de aula as fotos com os erros e elaborar um texto justificando o porquê dos erros, utilizando uma gramática.</p> <p>- Apresentar para a sala conforme quisessem: filmagem, cartazes, colagens, ou outra forma que entendessem apropriadas para a apresentação.</p> <p>- A professora elaborou um roteiro para que os alunos pudessem seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - avisarem as pessoas desses estabelecimentos sobre o trabalho que estavam realizando e, solicitarem permissão para fotografar. Perguntar para essas pessoas se haveria interesse em conhecerem o trabalho do grupo. - Em caso afirmativo, após a apresentação do trabalho, cada grupo levaria suas conclusões para a pessoa interessada nos estabelecimentos escolhidos. - Quatro grupos apresentaram o trabalho em forma de cartazes, que após exporem para a sala, colocaram nos murais da escola. - Um grupo optou pela filmagem, embora elaborassem o trabalho por escrito. <p>A professora, durante as apresentações, anotou as explicações dos alunos quanto às formas gramaticais. Durante as apresentações ia dialogando com os alunos sobre as formas corretas dos termos apresentados, complementando as falas dos alunos. Não dava as respostas, perguntava para o grupo e, no caso de necessidade, complementava o assunto.</p> <p>Solicitava ainda que o grupo expressasse quanto à forma de abordagem que haviam realizado com as pessoas nos estabelecimentos e como essas pessoas reagiam. Dois grupos comentaram que encontraram estabelecimentos nos quais as pessoas não autorizaram fotografar os erros, embora quisessem saber o que estava errado. Quando a professora questionou se haviam apresentado o erro, disseram que sim.</p> <p>A professora pediu aos grupos que falassem sobre a experiência de forma espontânea.</p>

Análises:

- O relacionamento da professora com os alunos transcorreu de forma respeitosa e cordial.
- Auxiliava os alunos no direcionamento das apresentações.
- Não teceu comentários negativos, tanto em relação à forma de apresentação quanto aos trabalhos.
- Quatro grupos apresentaram os textos digitados e um, manual, justificando que não tiveram tempo suficiente para digitar.
- As apresentações tornaram-se coletivas, ou seja, enquanto um grupo apresentava seu trabalho os demais alunos da sala comentavam sobre fatores, como: erros similares, as mesmas regras

gramaticais, etc. A professora permitia esse diálogo, o que estendeu a apresentação em duas aulas a mais do que haviam sido previstas.

- Todos os grupos cumpriram as tarefas nos prazos estipulados.
- Discutiu com os alunos sobre a nota que mereciam, deixando que eles se atribuíssem a nota.
- Deu oportunidade ao grupo que não havia digitado o trabalho para fazê-lo, se quisessem, justificando que ficaria um trabalho mais apresentável para colocar no mural. Deu prazo para o dia seguinte.

APÊNDICE F – DIÁRIO DE BORDO

DATA	DISCIPLINA SÉRIE ATIVIDADE	ANOTAÇÕES
09.08.06	Língua Port. 5ª série - Debate: livro x Internet	<p>Notas de Observação (NO): No início da aula a professora realizou a chamada nominal dos alunos. Havia um aluno ausente. Um colega avisou que o aluno estava doente. Após a chamada a professora dividiu a classe em dois grupos para a realização do debate “Livro x Internet”. Separou as carteiras em dois blocos de modo que ficasse um corredor no meio da classe, onde os alunos iriam defender suas idéias. Houve barulho e tumulto para a realização dessa tarefa. A professora solicitou que os alunos não arrastassem as carteiras para não atrapalhar a sala vizinha.</p> <p>Notas Metodológicas (NM): A professora estabeleceu as regras do debate juntamente com os alunos. Pediu sugestões e foi anotando no quadro de giz: - inscrever-se para falar (professora); - não ler a defesa, mas sim argumentar de acordo com as anotações do caderno (professora); - escolher um argumento e defendê-lo (aluno Matheus); - não repetir argumentos já defendidos pelo grupo (aluna Carolina); - não falar ao mesmo tempo (professora).</p> <p>Notas Teóricas e Práticas (NTP): - A classe foi dividida em duas partes: uma a favor do livro e outra a favor da Internet. - Havia um líder para cada grupo, cuja tarefa consistia em iniciar a argumentação favorável ao seu assunto e escolher um elemento do grupo para complementar sua idéia. - Embora houvessem estabelecidos as regras do debate, os alunos, no início, falavam ao mesmo tempo. Os líderes tiveram dificuldades para organizar suas equipes. - A professora interferiu e lembrou-os das regras e, no decorrer do debate os alunos entenderam que se falassem ao mesmo tempo não chegariam a um acordo. - A professora auxiliava os alunos nas suas argumentações. Após a exposição pelos líderes, a professora solicitou aos alunos de cada equipe que complementassem, se tivessem argumentos diferentes dos colocados, regra estabelecida pelo grupo. - Os alunos se inscreviam para falar. A professora colocava seus nomes no quadro de giz, por ordem de inscrição. - Ao final do debate a professora considerou que não houve vencedores – todos foram vencedores e que tanto o livro como a internet têm seus valores, depende do que se quer aprender. - Os alunos que defenderam o livro ficaram satisfeitos por que consideravam que seus argumentos tinham sido mais fracos do que o outro grupo. - Os alunos do grupo que representava a internet não se incomodaram com o fato de não terem vencido, embora houvessem reconhecido que apresentaram argumentos mais consistentes que o outro grupo. - A professora solicitou aos grupos que trocassem as informações que haviam preparado para o debate. Cada aluno recebeu o texto do outro grupo. - A professora solicitou que organizassem a sala para a próxima aula.</p>

APÊNDICE G - PROVA ESCRITA. PERÍODO DE MARÇO A JUNHO DE 2005

Disciplina: Inglês

Professoras: M (8ª série) e N (5ª, 6ª e 7ª séries)

Total de horas/aulas: 14

Professora M:

A professora aplicou três provas, dividindo o semestre em partes mais ou menos iguais.

As provas eram divididas em duas partes: a primeira, um texto para tradução e interpretação e questões para serem respondidas pelo aluno em Língua Portuguesa (das três provas observadas, duas apresentaram três questões e uma com duas questões).

A segunda, composta de questões dissertativas, que deveriam ser respondidas em inglês.

A professora informava o valor de cada questão no corpo da prova. Informa que, se o aluno não soubesse a tradução de uma palavra, colocasse-a em Português e grifasse-a.

A professora informava no cabeçalho da prova, os objetivos e os conteúdos. Durante a realização da prova atendia individualmente os alunos, quando era solicitada, através do braço levantado pelos alunos. Circulava pela sala de aula, demonstrando mais uma atitude de assistência do que de fiscalização.

Das três provas observadas, assisti a um retorno: a professora entregou as provas, deu um tempo para que os alunos a observassem e, se houvesse alguma dúvida poderiam procurá-la na próxima aula, por que naquele dia não seria possível devido ao tempo (uma hora aula).

Elencou no quadro de giz, as palavras que os alunos não haviam conseguido traduzir e solicitou a sua tradução como tarefa para a próxima aula. Lembrou-os da necessidade do uso do dicionário.

Informou que após essas atividades seriam incluídas na recuperação para aqueles alunos que não haviam alcançado a média sete ou que haviam faltado à prova.

Professora N:

A professora dividiu o semestre em quatro partes iguais e aplicou quatro provas escritas.

As quatro provas observadas constaram de questões que exigiam memorização, tais como: perguntas e respostas, “verdadeiro” ou “falso” ou de lacunas para se completar. Havia provas com oito questões no primeiro caso, duas no segundo e quatro no terceiro, sendo que as oito primeiras com valor de quatro pontos e as demais valia um ponto cada, valores apresentados no enunciado da prova.

A professora informava no cabeçalho os objetivos da prova, sua duração e o conteúdo avaliado. Indicava a duração da prova, colocando no quadro de giz o início e o término da mesma.

Falava durante a realização da prova e fazia ameaças, como: “avisei para prestarem atenção na aula”; “eu disse para vocês não brincarem nas aulas”; “vocês não fazem as tarefas”.

Após a correção, assisti a uma entrega de provas com suas respectivas notas (de um a 10). Não teceu comentários a respeito. Iniciou a aula com um conteúdo novo. Marcou uma recuperação para a semana seguinte, para os alunos que haviam obtido nota inferior a sete ou haviam faltado à prova.

Análise:

Foco na avaliação somativa e classificatória.

A retomada do conteúdo apenas pela professora M, para todos os alunos. A professora N marcou uma recuperação sem a retomada do conteúdo.

Diferentes comportamentos quanto à aplicação das provas.

Preocupação das professoras com a avaliação classificatória, acentuadamente em relação à professora N.

Disciplina: Matemática

Professoras: D (5ª, 6ª e 7ª séries) e E (7ª e 8ª séries)

Total de horas/aulas: 10

Professora D:

A professora dividiu o semestre em três partes, de acordo com o conteúdo.

Na observação de três provas, duas constaram de 10 e uma de cinco questões, todas em forma de resolução de problemas. Além das questões propostas, a professora adicionava uma questão denominada de “Questão desafio”.

Informava que a “questão desafio” substituiria uma questão errada, caso o aluno a realizasse e estivesse correta e os incentivavam a resolvê-la.

Não havia enunciado com informações quanto ao conteúdo, objetivos, valor das questões.

A professora informava verbalmente que a duração seria de duas horas aulas e, à medida que fossem terminando, procurassem utilizar o tempo para o “caderno de registros”.

Solicitava que os alunos guardassem materiais que não fossem: caneta, lápis, borracha e régua. Circulava pela sala para atender aos alunos quanto as suas dificuldades.

Na entrega das provas fez a correção juntamente com os alunos no quadro de giz e informou que haveria uma prova de recuperação para aqueles que não haviam alcançado a média sete ou haviam faltado à prova.

Professora E:

A professora dividiu o semestre em duas partes, de acordo com o conteúdo.

Observei duas provas aplicadas pela professora e, ambas continham 10 questões com resolução de problemas.

Essa professora apresentava uma postura autoritária durante a realização das provas: não permitia que os alunos fizessem perguntas ou que emprestassem materiais de outrem. Colocava-se diante da sala para “fiscalização”, percorrendo os corredores entre as fileiras.

Na entrega de uma das provas, a professora fez a correção no quadro de giz e solicitou aos alunos que observassem seus erros. Informou aos alunos que aplicaria uma prova de recuperação na semana seguinte, no período vespertino, tanto para os alunos com media inferior a sete ou para os que haviam faltado.

Análises:

Ambas não apresentaram as informações quanto ao conteúdo, objetivos e valor das questões.

Provas compostas de questões que exigiam a memorização e priorizam a avaliação classificatória.

Questões somente do tipo “fechadas”, aquelas que não permitem compreender como os alunos as resolveram.

Foco na avaliação classificatória.

Disciplina: Língua Portuguesa

Professoras: A (5ª e 7ª séries), B (6ª série) e C (8ª série)

Total de horas/aulas: 09

Professoras A e C:

As provas foram aplicadas no final da apresentação de conteúdos. Dividiu o semestre em partes mais ou menos iguais. As duas professoras apresentaram a mesma forma para avaliar em duas provas aplicadas por elas no semestre.

Nas duas, as professora realizaram-nas em três etapas em datas alternadas. A primeira etapa consistia em responder questões a partir de um texto, cujas questões consistiam em: Do que se tratava o texto? Qual ou quais eram as personagens principais? O texto era dissertativo ou narrativo? Quem era o narrador? O que mudariam no texto se fosse escrito por eles? Informava que essa etapa valia 2,5 pontos.

A segunda etapa consistia na resolução de 10 exercícios sobre gramática, versadas sobre o conteúdo de cada serie. Nessa etapa, informava no cabeçalho o conteúdo gramatical, os objetivos e o valor de cada questão (0,5).

A terceira etapa consistia em uma redação, cujo assunto era escolhido pela professora, cujo valor era de 2,5 pontos.

Durante as provas as professoras apresentaram atitudes de fiscalizadoras, não permitindo que os alunos pedissem materiais emprestados.

Na devolução das provas, estive presente somente na da professora C, com os seguintes comentários: criticou os erros dos alunos dizendo que “se eles conversassem menos e estudassem mais, melhorariam suas notas”; informou que daria uma prova de recuperação na semana seguinte, tanto para aqueles que haviam ficado com nota inferior à média quanto para os que haviam faltado à prova.

Professora B:

A professora aplicou duas provas escritas, também em duas fases. A primeira constou de quatro questões dissertativas a partir de um texto dado. O trabalho consistia em que os alunos encontrassem no texto o que a professora havia perguntado: Do que se tratava o texto? Era

dissertativo ou narrativo? Quem eram as personagens principais? O que eles mudariam no texto? Seguindo de cada questão, os alunos deveriam informar os porquês das respostas.

A professora informou que corrigiria as questões na próxima aula, de forma coletiva e discutiu com os alunos se eles estavam de acordo com esse tipo de correção, o que obteve a aprovação dos mesmos. Somente uma aluna lembrou-a que não estaria presente na aula seguinte por motivos de consulta médica. A professora disse que faria a correção com ela em uma das aulas posteriores, individualmente.

A segunda fase procedeu-se na semana seguinte. A professora devolveu as provas para cada um dos alunos e, fez, juntamente com eles, as correções no quadro de giz.

Cada aluno deveria observar suas respostas e, se quisessem, poderiam reescrevê-las em outra folha, desde que as juntassem às anteriores. Nessa aula, a professora efetuou a correção com a aluna que havia faltado, conforme o combinado.

Após essa fase, a professora colocou os alunos em duplas para que discutissem sobre suas respostas. Nessa fase, podiam usar seus cadernos, Livro didático e dicionário. Nessa etapa, ficou à disposição dos alunos para auxiliá-los ou para solucionar suas dúvidas. Solicitava que observassem as justificativas que haviam colocado nas provas e vissem se estavam de acordo. Se não estivessem, poderia alterar suas respostas, desde que justificassem as alterações.

Na primeira prova destinou uma hora aula para essa atividade em duplas, concluindo que o tempo previsto era insuficiente para a tarefa.

Na segunda vez em que realizou a atividade, destinou duas horas aulas para a mesma, o que foi suficiente, embora ocupasse as duas aulas.

Análises:

As professoras A e C, possivelmente seguiam os passos rotineiros das atividades realizadas em sala de aula, ou seja: explicação do conteúdo seguido de exercícios para fixação: ortografia e gramática e aplicação de provas. Características da avaliação somativa e classificatória.

A professora B, embora declarasse que não tinha conhecimento teórico sobre a avaliação formativa, a praticava em suas aulas. Demonstrou que tinha preocupação maior em que os alunos aprendessem do que na nota. Foi capaz de rever o que havia planejado inicialmente quanto ao número de aulas destinadas para a análise e correção das provas. Apresentou uma atitude diferente das demais quanto à forma de aplicá-las.

A professora não apresentou preocupação em dividir o semestre de acordo com os conteúdos para aplicar suas provas.

Disciplina: História

Professoras: F (5ª e 6ª séries) e G (7ª e 8ª séries)

Total de horas/aulas: 06

Professora F:

A professora aplicou duas provas no semestre, ambas contendo 10 questões com perguntas e respostas sobre o conteúdo daquele período. Dividiu o conteúdo em duas partes para a aplicação das provas e as questões eram de cunho memorístico.

Informou verbalmente que cada questão valeria um ponto para a nota.

Não havia informações quanto aos conteúdos, objetivos e validade das questões.

Essa professora apresentava uma postura autoritária durante a realização das provas: não permitia que os alunos fizessem perguntas ou que emprestassem materiais de outrem. Colocava-se diante da sala para “fiscalização”, percorrendo os corredores entre as fileiras.

Estive presente em uma das devoluções das provas. A professora entregou-as e informou à classe que estaria à disposição para dirimir dúvidas no final daquela aula.

Apresentava uma postura de avaliadora preocupada com a nota e não com a aprendizagem do aluno.

Professora G:

A professora aplicou duas provas no semestre, ambas com 10 questões, sendo cinco dissertativas e cinco do tipo teste. As questões dissertativas eram elaboradas de forma que o aluno deveria ter entendido o texto para respondê-las. A professora dava dicas nas questões, tais como: “...na aula sobre a Segunda Guerra mundial”, “... quando estudamos sobre a escravidão indígena no Brasil, vimos que...”, etc. Essas questões eram tiradas de vestibulares, cuja informação no cabeçalho quanto

aos objetivos era de “Familiarizar o aluno com questões dos vestibulares sobre o assunto estudado no bimestre”.

A professora utilizava-se de figuras ou mapas para ilustrar as questões tipo teste.

Apresentava uma atitude de ajuda para os alunos quando esses a procuravam para tirar dúvidas, individualmente. Auxiliava-as com lembretes das aulas, com associações ou palavras que pudessem ajudá-los. Essas atitudes indicam a preocupação com a aprendizagem do aluno.

Estive presente em uma das devoluções das provas. A professora comentou cada questão, permitindo que os alunos complementassem suas respostas, embora não as reconsiderassem. Solicitou que as colassem no caderno por que constituíam elementos para estudos ou consultas posteriores.

Trabalhou com a auto-estima dos alunos, dizendo que, se nesse momento não haviam alcançado seus objetivos com o saber e com a nota, seria possível alcançá-los em um momento seguinte.

Análises:

A professora F, apresentava as características de uma avaliação somativa e classificatória.

A professora G, embora declarasse nas reuniões que não tinha conhecimento teórico sobre a avaliação formativa a praticava em suas avaliações. Demonstrou que tinha preocupação maior em que os alunos aprendessem do que na nota. Suas avaliações, possivelmente, representavam para os alunos uma forma de auxiliá-los na resolução das questões.

A professora não apresentou preocupação em dividir o semestre de acordo com os conteúdos para aplicar suas provas.

Disciplina: Geografia

Professoras: H (7ª e 8ª séries) e I (5ª e 6ª séries)

Total de horas/aulas: 14

Professora H:

A professora aplicou três provas no semestre, todas elas com questões de perguntas e respostas. Duas provas foram individuais e uma em dupla. A professora utilizou-se de mapas e ilustrações para compor as questões. Dividiu o conteúdo de acordo com o semestre.

Nas provas individuais não permitiu que os alunos perguntassem sobre suas dúvidas. Já na prova em duplas, percorria a sala dirimindo dúvidas e auxiliando os alunos.

Questionei duas alunas sobre qual das provas preferiam, a individual ou a em dupla. Responderam que a em dupla, por que aprendiam juntas e favorecia a melhoria das notas.

Estive presente somente na devolução da prova em duplas. A professora devolveu o trabalho e solicitou que as duplas observassem o trabalho, permitindo que fizessem complementações, embora não as considerasse para modificação das notas. Solicitou que colassem esse trabalho no caderno sem informar o objetivo.

Professora I:

A professora aplicou três provas no semestre, com 10 questões. Cinco de múltipla escolha e cinco de perguntas e respostas. Dividiu o conteúdo de acordo com o semestre. Os alunos podiam utilizar-se do “Atlas Geográfico” para consultas nas provas. Apresentou-se autoritária nas aplicações, não permitindo que os alunos perguntassem sobre suas dúvidas, bem como não permitiu o empréstimo dos “Atlas”.

Lembrava aos alunos, durante a terceira prova que seriam submetidos ao processo de recuperação aqueles que não alcançassem a nota sete na média, fato que atrapalhava os alunos. Atitude de ameaça.

Estive presente na devolução de uma prova. A professora fez a devolução sem comentários.

Análises:

A professora H apresentou comportamentos controversos. Se por um lado foi autoritária na aplicação das provas individuais, comportou-se de forma democrática na prova em duplas, embora não reconsiderasse as complementações dos alunos, bem como não fizesse observações após essa segunda atividade.

A professora I apresentou-se preocupada com a nota e com a classificação dos alunos, avaliação somativa.

Disciplina: Ciências
 Professoras: J (8ª séries) e L (5ª, 6ª e 7ª séries)
 Total de horas/aulas: 16

Professora J:

A professora aplicou duas provas escritas no período, ambas compostas de 10 questões com perguntas e respostas e questões dissertativas. Na primeira, oito questões com perguntas e respostas e duas dissertativas. As dissertativas valiam 1,5 (um ponto e meio) cada e as demais, variando entre 0,5 (meio ponto) e um ponto cada, informados nas próprias questões. Na segunda, cinco questões dissertativas e cinco com perguntas e respostas, com validade de um ponto cada questão.

No início da aplicação da segunda prova os alunos questionaram sobre quais conteúdos seriam avaliados. A professora lembrou que lhes havia avisado “na última aula” sobre o que “cairia” na prova. Não houve consenso entre os alunos quanto a esse aviso, fato que atrasou o início da prova em 15 minutos.

Os alunos não mencionaram dúvidas quanto às questões e não houve interferência da professora. Assisti a uma das devoluções, em cuja ocasião a professora não teceu comentários sobre as mesmas. Um aluno informou à professora que sua nota estava errada e justificando sua resposta para a professora. A professora demonstrou atitude de insegurança quanto ao fato e revelou que ficaria com a prova para analisá-la e, posteriormente devolvê-la para o aluno.

Professora L:

A professora aplicou no período, cinco provas escritas, todas com cinco questões cada uma delas. As provas foram compostas de questões de múltipla escolha, questões dissertativas e preenchimento de lacunas. As questões apresentavam ilustrações de acordo com o tema e a professora tranquilizava os alunos quando apresentavam dúvidas. Dirigia-se aos seus lugares e os auxiliava no sentido de dirimir dúvidas, lembrando-os de fatos ocorridos nas aulas ou fazendo associações.

A professora informava no cabeçalho, o conteúdo que seria avaliado, os objetivos e o valor das questões e solicitou dos alunos que fizessem a leitura dessas informações. Em cada prova havia uma questão suplementar, que o aluno optava por respondê-la ou não. Caso respondesse e estivesse certa, anularia uma questão errada.

Assisti uma devolução das provas, com correção no quadro de giz. Após a correção, a professora deu um tempo para que os alunos analisassem suas respostas e tirassem dúvidas. Solicitou aos alunos que colassem a prova no caderno, bem como, solicitou aos alunos que haviam obtido nota inferior a sete, que trouxessem a prova assinada pelo pai ou responsável na aula seguinte.

Análises:

Não havia cabeçalho com informações quanto ao conteúdo e objetivos da prova. Os alunos demonstraram dúvidas quanto às orientações da professora.

Não demonstrou preocupação com notas, mas exercitou uma avaliação somativa.

Não demonstrou preocupação com as notas, ou pelo menos não deixou transparecer tal atitude.

Aparentemente, foram as provas mais tranquilas que pude observar. Pareceu-me que os alunos estavam seguros quanto à sua execução.

Disciplina: Artes
 Professora: O (5ª e 6ª séries)
 Total de horas/aulas: 05

Professora O:

A professora não aplicava provas escritas. Sua avaliação era realizada pelos portfólios e auto-avaliação.

O portfólio era composto por todos os trabalhos que os alunos realizavam, tanto na sala de artes como nas tarefas para casa.

Os trabalhos que não eram possíveis de colocar no portfólio (pinturas, decupagem, etc), os alunos realizam uma auto-avaliação sobre os mesmos.

Quinzenalmente a professora recolhia os portfólios e fazia as observações por escrito sobre eles, informando se estavam completos e se os trabalhos foram realizados de forma satisfatória. Quando um aluno não apresentava um ou outro trabalho, a professora fazia recomendações, por escrito, e

dava um prazo para a sua realização. Colocava nas observações o dia em que o aluno deveria apresentá-lo, juntamente com uma justificativa, por escrito, do não cumprimento da tarefa.

Não possuía uma ficha padrão de auto-avaliação. Basicamente solicitava aos alunos que relatassem sobre os trabalhos realizados no mês, suas dificuldades, facilidades, se realizaram todas as tarefas, quais foram interessantes para eles e como avaliavam o trabalho da professora.

Estive presente em cada uma das atividades.

Análises:

A professora não se apresentava preocupada com a nota dos alunos. Sua preocupação era no sentido de que realizassem as tarefas e que gostassem da arte.

Não percebi, por parte dos alunos, preocupação em serem avaliados de forma diferente das demais disciplinas.

Disciplina: Informática

Professora: P (5ª e 6ª séries)

Total de horas/aulas: 07

Professora P:

Durante o semestre aplicou três provas escritas, contendo questões de múltipla escolha e questões com perguntas e respostas.

Duas avaliações continham 10 questões, realizada individualmente, divididas em cinco questões de múltipla escolha e cinco de perguntas e respostas. Na outra, realizada em equipes com três elementos, somente questões com perguntas e respostas.

Estive presente em uma das entregas de provas. A professora fazia a entrega das mesmas sem comentários e avisou que quem havia ficado com nota inferior à média ou houvesse faltado em uma das avaliações poderia realizar uma recuperação na aula seguinte.

Análises:

Orientava os alunos quanto à realização das provas quando solicitada.

Informava no cabeçalho o conteúdo da prova, seus objetivos e validade das questões.

Avaliação somativa e classificatória.

Disciplina: Educação Física

Professoras: Q, R e S (5ª a 8ª série)

Total de horas/aulas: 10

Professoras Q, R e S:

Não realizavam provas escritas. Suas avaliações eram realizadas nos encontros esportivos promovidos pela escola. No caso desse semestre, houve duas competições esportivas envolvendo toda a escola.

A nota era composta pela participação dos alunos no evento e nas regras desportivas elaboradas para o mesmo.

Os alunos impossibilitados de participar dos eventos tinham que apresentar o atestado médico ou a justificativa por escrito (enviada pelos pais ou responsáveis). Os alunos que não cumprissem essas determinações podiam realizar uma recuperação, pesquisa sobre esportes.

Análises:

Essas professoras realizavam as avaliações em conjunto por conta de como desenvolviam seus trabalhos. Na Educação Física, havia um rodízio de atividades e elas não tinham salas de aula fixa. Em cada bimestre foram desenvolvidos esportes diferentes e dividiam os alunos por faixa etária.

As professoras colocaram no mural da escola uma lista que continha a relação dos alunos que obtiveram notas nas realizações esportivas e os que ainda não tinham a nota, juntamente com o trabalho a ser executado por esses últimos, bem como a data de entrega dos mesmos.

Disciplina: Ensino Religioso

Professoras: T (5ª a 8ª série)

Total de horas/aulas: 04

Professora T:

Aplicou duas provas escritas no semestre e um trabalho de pesquisa na biblioteca.

As provas foram constituídas de 10 questões do tipo aberta, com perguntas e respostas. A primeira individual e a segunda em duplas.

A professora trabalha com ilustrações, textos, poesias e músicas nas provas, ligados ao tema que desenvolveu na sala de aula.

Análise:

Os alunos ficam tranquilos durante a realização das provas por serem questões abertas, onde eles podem fazer suas considerações livremente.

A professora não informa sobre os conteúdos que estão sendo avaliados, objetivos e validade das questões.

Não demonstrou preocupação com notas.

APÊNDICE H – DADOS COMPARTIVOS DAS FALAS DAS PROFESSORAS SOBRE “COMO VOCÊ AVALIA?” – 2004 a 2006

Professoras	2004	2005	2006
A	Faço geralmente, de duas a três provas, procurando dividir o bimestre e os conteúdos para não sobrecarregar os alunos. Dou um trabalho para casa e um para fazer na sala de aula.	Faço três provas no trimestre. Avalio o “caderno de reflexos”, os trabalhos em grupo, que eles fazem ou em casa ou na classe. As apresentações dos trabalhos, as redações que fazem tanto em casa quanto na classe e as pesquisas sobre diversos assuntos.	Avalio através de textos, redações e provas. Quanto aos textos, os alunos fazem leituras, interpretações, usam o dicionário e respondem questões que exige o raciocínio. As redações são corrigidas, fazem a reescrita e são corrigidas novamente para colocarem em uma pasta que, por enquanto, estamos dando o nome de portfólio, embora não esteja do jeito que quero. As provas são elaboradas com questões abertas, algumas individuais, outras em grupos. Trabalho com pesquisas, como por exemplo, agora estão pesquisando sobre o Nordeste. Utilizo várias fontes para as pesquisas e uso as normas da ABNT. Não faço auto-avaliação. Avalio através de um caderno denominado “caderno de reflexos”, onde os alunos podem expressar suas angústias, falar sobre suas paixões, escrever poesias de vários autores, inclusive deles. Avalio as apresentações de trabalho. Não faço ficha de acompanhamento, anoto em um caderno. Esse caderno fica à disposição dos alunos. Eles podem ver essas anotações e conversamos sobre o assunto.
Total de palavras	32	43	154
Total de instrumentos	02	06	07
B	Faço de duas a três provas escritas no bimestre. Avalio a leitura dos livros paradidáticos e avalio as redações. Eles fazem pesquisas e trabalhos. Eles fazem entrevistas para colocar no jornalzinho.	Dou um atendimento individualizado para os alunos que têm dificuldades. Faço um controle diário das leituras. 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	Faço uma ficha de acompanhamento de leitura uma vez por semana. As leituras podem ser: oral ou silenciosa. O aluno faz sua ficha de auto-avaliação. Monto o horário da semana juntamente com os alunos. Diariamente coloco na lousa o que vamos realizar naquela aula e depois fazemos um balanço do que foi realizado e do que não foi e eles anotam no caderno. Quando não realizamos todo o planejado, fazemos uma análise do “porque” não realizamos. Destinamos uma aula por semana para leituras. Cada aluno escolhe o que ler: traz de casa, pega na biblioteca ou dos livros que trago em um

		aluno individualmente para ajudá-lo a vencer as dificuldades. Faço as provas quando percebo que preciso saber onde estão as dificuldades dos alunos.	carinho de supermercado. Eles vão lendo e registrando o que lêem. Quando terminam de ler um livro, relatam para os demais alunos da classe sobre: o que leram, o que gostaram no livro, o que acharam dos personagens e se indicam o livro para os demais. Isso tem me dado uma satisfação imensa. Marco na ficha de observação do aluno quantos livros ele leu e mostro para os pais nas reuniões. Mensalmente tenho uma conversa particular com cada aluno. Ele vai dando as informações quanto à aula, seu aprendizado, suas dificuldades, sucessos e dúvidas e eu vou anotando na sua ficha individual. Eles lêem e se não estiverem de acordo, conversamos novamente. Essa ficha fica colada no caderno para que os pais tomem conhecimento do crescimento do filho. Após as provas escritas faço um trabalho colaborativo com os alunos mais adiantados que ajudam os demais, trabalho que chamamos de "adoção". O aluno que adota o outro faz um quadro onde elenca as falhas observadas e informa em que o outro precisa melhorar. Depois de um tempo, sentamos e analisamos se o trabalho valeu a pena. Tem dado resultado. Com essas informações, trabalho com esses alunos para recuperar o que ainda não aprenderam. Quando corrijo as redações e as tarefas, faço um relatório para cada aluno. Eles reescrevem seus textos e não podem cometer os mesmos erros. Nesse trabalho, não corrijo os erros, somente indico. Essa correção é feita de forma interativa, em grupos de dois ou três elementos. Depois eles podem reescrever o texto mais uma vez, mas todos os textos vão para o portfólio que ele pode consultar quando vai produzir um novo texto.
Total de palavras	31	72	109
Total de instrumentos	05	05	06
C	Avalio através de provas, tarefas e pesquisas. Os alunos fazem trabalhos, redações e pesquisas.	Avalio através de provas escritas, trabalhos, redações e pesquisas.	Realizo as avaliações através de leituras, redações, interpretação de textos, uso da gramática.

	exercícios na sala de aula e eu corrijo. Eles produzem textos. Faço debates sobre assuntos atuais e dou aulas no laboratório de informática.	Olho os cadernos e as tarefas e se estiverem completos, o aluno tem um ponto que vou creditando e no final do bimestre, considero esses pontos. Geralmente dou um ponto na média.	Pesquisa na Internet – faço uma vez por semana no Laboratório de Informática. O aluno recebe um roteiro para pesquisar. Pode ser sobre gramática, autores, poesias, etc. Agora estamos pesquisando sobre Clarice Lispector e José Cândido de Carvalho. Faço revisão gramatical ou literária. Estou iniciando o portfólio com os alunos e ainda tenho dificuldades quanto à organização, mas estamos caminhando. Estou desenvolvendo um projeto sobre o lixo. Tenho uma ficha de controle de cada aluno para eu não me perder. Ele também tem acesso a essa ficha e pode comentar sobre os registros, inclusive pode escrever nela.
Total de palavras	33	45	109
Total de instrumentos	04	06	07
D	A cada duas unidades eu faço uma avaliação escrita, que pode ser um trabalho ou exercícios. Mais ou menos no meio e no final do bimestre, uma prova escrita, que somando com as notas das tarefas e trabalhos, componho a nota bimestral.	Avalio diariamente, através da observação, da participação e do interesse do aluno. No final de cada unidade trabalhada dou exercícios; mensalmente e no final do trimestre para compor a nota do aluno dou uma prova. Olho os cadernos toda semana.	Realizo trabalhos individuais e em grupos. Dou exercícios para serem resolvidos em casa e depois retomo na sala de aula. Faço a correção juntamente com os alunos. Aqueles que querem podem resolver os exercícios na lousa. Os alunos que sabem podem ajudar os que ainda não sabem. Eles vão trabalhando e eu vou passando de carteira em carteira, observando e ajudando a resolver seus exercícios. Novamente eles podem resolver seus exercícios na lousa e explicar como estão fazendo. Penso que isso os ajuda no raciocínio. Eles são colados no caderno que pode usar na realização das provas. Corrijo as provas da mesma forma que os exercícios. Avalio as tarefas. Faço uma ficha de acompanhamento dos trabalhos e das tarefas. Ainda não fiz auto-avaliação. Estou iniciando a construção do portfólio com todos os trabalhos dos alunos. Por enquanto está em uma pasta com elástico.
Total de palavras	42	40	143
Total de instrumentos	04	04	07
E	Avalio bimestralmente com duas ou três provas com problemas.	Dou duas provas no trimestre. Vejo se os alunos fizeram os	Dou exercícios para serem resolvidos em casa e depois retomo na sala de aula. Faço a correção das tarefas

	Olho os cadernos para ver se estão completos. Dou exercícios como tarefa, para casa. Quem faz todos os exercícios ganha um ponto na média do bimestre.	exercícios que passei como tarefa. Peço para eles irem fazer os exercícios na lousa, quem quiser. Quando fazem certo, elogio. Quando não sabem, ensino. Os demais podem ajudar quem estiver na lousa.	juntamente com os alunos. Aqueles que querem resolvê-los na lousa podem fazê-lo. Os alunos que sabem podem ajudar os que ainda não sabem. Vejo os cadernos dos alunos semanalmente. Faço provas marcadas com antecedência de 15 dias. Os alunos que faltam ou não conseguem a nota têm uma segunda chance. Venho em uma tarde, retomo o conteúdo e depois marco outra prova, também à tarde. Ainda não fiz a auto-avaliação e nem o portfólio. Preciso estudar mais sobre esses assuntos.
Total de palavras	35	43	99
Total de instrumentos	4	03	02
F	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-me de corrigir alguma coisa, pois gosto de dar o retorno imediato para o aluno. Eles fazem pesquisas na biblioteca.	Faço várias provas no trimestre. Nas avaliações que apresentam nota inferior à média, o aluno tem uma nova chance. Aquele conteúdo é revisado para que ele possa em uma segunda oportunidade adquirir um aprendizado que não foi suficiente na primeira vez.	Estou realizando uma pesquisa com os alunos para que eles construam sua auto-biografia e sua árvore genealógica. Eles trazem o material de casa: certidão de nascimento, fotos, passaporte, mapas, relatórios escritos pelos membros das famílias, etc. Para a realização desse trabalho, conto com a ajuda das professoras de Artes e Língua Portuguesa. Faço um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa, Ciências e Informática nas 5 ^{as} séries sobre Dinossauros, que culmina com uma visita ao Museu de Paleontologia de Monte Alto/SP. Faço provas escritas e estou iniciando o trabalho com portfólios.
Total de palavras	58	41	89
Total de instrumentos	3	1	3
G	No meio do bimestre e no final dele dou uma prova escrita. Utilizo provas objetivas, de múltipla escolha e dissertativas. Dou trabalhos em classe ou pesquisa para casa. Vejo as tarefas e os	Dou duas provas no trimestre. 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. Vejo as tarefas	Avalio diariamente para serem detectados os problemas e procuro solucioná-los. Dou provas. Faço atividades diversificadas, tanto do próprio livro didático quando retirados de outras fontes. Avalio o caderno do aluno para vê-lo sua organização e compromisso com sua aprendizagem. E uma forma de anotar o que foi discutido nas aulas. Eles fazem

	trabalhos dos alunos.	diariamente e o caderno, se está completo.	pesquisa na biblioteca utilizando as normas da ABNT adaptadas pela escola. Apresentam relatórios sobre os trabalhos em grupo. Ainda não estou realizando a auto-avaliação e nem o portfólio. Estou tentando acompanhar o meu trabalho através de uma ficha (por enquanto em um caderno. Estou organizando).
Total de palavras	36	40	97
Total de instrumentos	4	6	5
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. Dou de duas a três provas por bimestre, dependendo do tanto de matéria que tem e um trabalho para ser realizado em casa. É assim que eu avalio.	Faço de duas a três provas no trimestre. Algumas individuais outras em grupos. Dou exercícios com mapas para fazerem em casa e algumas vezes, eles trabalham na sala de aula com o Atlas.	Faço atividades em sala de aula utilizando o Atlas ou com mapas que tiro cópias xerográficas de outros materiais. Dou tarefas para os alunos pesquisarem sobre o conteúdo da matéria. Dou provas marcadas com uma semana de antecedência. Faço trabalhos em grupos na sala de aula para os alunos exporem no mural da escola. Essa atividade eles gostam muito. No final de cada capítulo do livro o aluno faz um resumo do que aprendeu, para a nota. Ainda não fiz auto-avaliação nenhuma vez. Vou realizar no final do semestre. Estou encaminhando o portfólio. Vão ser colocados os trabalhos, os resumos e os mapas.
Total de palavras	57	33	103
Total de instrumentos	2	3	6
I	Avalio o conteúdo trabalhado no período estipulado para a prova. Não há uma regularidade para avaliar. Depende do andamento da classe.	Dou provas escritas sem uma regularidade, pois depende dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.	Avalio com provas escritas. Os alunos fazem resumos. Dou provas com questões mistas: múltipla escolha, completar, dissertar questões, etc. no final de cada capítulo do livro o aluno faz um resumo do que aprendeu, para a nota. Auto-avaliação – vou realizar no final do semestre. Portfólio – ainda não estou encaminhando.
Total de palavras	21	15	49

Total de instrumentos	1	1	2
J	<p>Divido o bimestre em três partes e procuro dividir o conteúdo também dessa maneira para as provas. Dou um trabalho por bimestre para eles fazerem em casa. Tem também a prática do laboratório.</p>	<p>1</p> <p>Faço três provas no trimestre. Avalio os relatórios do laboratório, os cadernos e as tarefas.</p>	<p>2</p> <p>Dou duas provas no bimestre com questões dissertativas, testes, resolução de problemas: uma com a Tabela Periódica e outra com questões erradas para o aluno indicar o erro e dizer como se faz na forma correta.</p> <p>Os cadernos e as tarefas são vistados antes da correção em classe, semanalmente. O aluno que cumpre todas as tarefas recebe uma nota para ser acrescida na média.</p> <p>Faço atividades como: resumo da parte teórica dos textos, individualmente. O aluno entrega o resumo e esse é corrigido e devolvido para o aluno faço também atividades em sala de aula e relatórios do laboratório.</p> <p>Quanto à auto-avaliação, aos portfólios e aos projetos ainda não iniciei o trabalho.</p>
Total de palavras	33	15	112
Total de instrumentos	3	4	8
L	<p>Dou duas provas no bimestre, trabalhos para casa e relatórios no laboratório. Vejo as tarefas semanalmente e eles pesquisam na biblioteca.</p>	<p>Avalio através de provas escritas. Relatórios das experiências do laboratório, a participação do aluno nas aulas práticas, o interesse na sala de aula, as perguntas que trazem de casa ou daquilo que ele conhece, daquilo que ele faz uso.</p>	<p>Faço uma observação dos alunos no dia a dia e anoto em um caderno se ele melhorou no aprendizado, o que está acontecendo com o aluno, se tem algum problema.</p> <p>Antes de iniciar um assunto novo vejo o que eles sabem sobre aquilo. Pergunto e eles vão falando e anotando no caderno. Depois, voltam para ver se o que disseram tinha algo a ver com o assunto. O que sabiam.</p> <p>Quando vamos ao Laboratório, tem uma ficha para anotarem tudo sobre o experimento para ajudar na construção do relatório. Quando retornamos para a sala de aula, discutimos sobre a realização do experimento, sobre o que aprenderam e sobre o que acharam difícil. Depois fazem duplas, pegam o livro e verificam o que está faltando. Eles podem reescrever os relatórios.</p> <p>Uso revistas, jornais, panfletos que pego nos consultórios dos médicos como complemento para as minhas aulas. Toda</p>

				<p>semana os alunos devem coletar notícias sobre Ciência e trazê-las para discutirmos na sala de aula. Utilizo uma das aulas da semana, na quarta-feira.</p> <p>Avalio as tarefas, os cadernos, os relatórios das aulas de Laboratório e faço anotações em um caderno. Quando o aluno tem alguma dúvida sobre sua nota e seu rendimento, sento com ele e mostro tudo o que fez, seus progressos, e vou incentivando para ele melhorar sempre. O meu interesse é que ele aprenda.</p> <p>Quanto às provas, faço de acordo com o desenvolvimento do conteúdo. Quando vejo que preciso saber até onde os alunos aprenderam, faço uma prova individual ou em grupo.</p> <p>Fiz uma auto-avaliação e estou fazendo o portfólio com os relatórios dos experimentos, os trabalhos individuais e os trabalhos em grupo. Levo para casa e faço observações nos trabalhos para que os alunos melhorem.</p>
Total de palavras	21	39	286	
Total de instrumentos	5	3	9	
M	<p>Faço duas provas no bimestre. Faço chamada oral toda segunda-feira para ajudar os alunos a perderem o medo de falar uma outra língua. Dou exercícios em classe e para casa. Fiz uma auto-avaliação para ver se eles melhoram quanto ao comportamento. Eles fazem pesquisa na Internet.</p>	<p>Avalio todo o processo. Avalio pelo desenvolvimento, pelo crescimento, pela participação nos trabalhos dados. Dou prova escrita e chamada oral. Nas provas escritas podem usar o dicionário de Inglês. Quando dou prova em grupo, podem consultar o dicionário e os cadernos. Olho sempre os cadernos para vê se estão completos.</p>	<p>Trabalho com a participação dos alunos na sala de aula. Quem souber sobre o assunto pode responder as questões no início das aulas. É uma forma de chamada oral. Vou perguntando, eles vão respondendo e eu peço para que outros completem o assunto. Vou anotando na lousa e peço para eles anotarem nos cadernos. Depois eu pergunto se ainda há alguma dúvida sobre o assunto. Se houver, retomo, se não houver, prossigo com a aula. Olho os cadernos toda semana para ver se estão completos.</p> <p>Corrigimos as tarefas na lousa e peço para que eles formem duplas para irem comparando seus trabalhos e assim, um ajuda o outro.</p> <p>Faço sorteio de três alunos em cada aula para relatar sobre essa correção. Às vezes, isso ocupa toda a aula, mas vejo que eles aprenderam. No início do ano não gostavam quando eram sorteados, agora, pedem para serem.</p> <p>Como trabalho com língua estrangeira, faço chamada oral para que o aluno perca o medo de falar. Corrijo a pronúncia. Nem todos</p>	

				<p>gostam, mas é preciso.</p> <p>O aluno controla seu caderno que é um dicionário de gramática inglesa. Ele pode usar esse caderno nas provas. Uma vez por mês vejo o caderno deles e faço comentários como: "ótimo", "bom", "pode melhorar". Depois disso, eles podem refazer o que não está bom.</p> <p>Tenho um projeto por semestre. No primeiro, um projeto de correspondência dos alunos com alunos de outras escolas Salesianas nos diversos países. No segundo, um projeto onde cada aluno monta sua história relacionada com o aprendizado da língua inglesa que chamamos de <i>year book</i>.</p>
Total de palavras	46	50	261	
Total de instrumentos	5	4	05	
N	<p>Dou três provas escritas no bimestre. A cada 15 dias olho as tarefas que dou para fazer em casa. Dou pesquisa para eles fazerem em casa e um trabalho por bimestre.</p>	<p>Eu utilizo a auto-avaliação, por exemplo, no final de um trabalho de pesquisa. Os alunos discutem como foi feito esse trabalho, a participação de cada um, isso de forma oral. Faço chamada oral para eles melhorarem a pronúncia.</p>	<p>A cada dois assuntos, faço uma avaliação oral e uma escrita. Na oral, os alunos dialogam entre si sobre o assunto da aula anterior e vão dizendo o que aprenderam e o que não entenderam. Faço as correções.</p> <p>As provas são individuais ou em duplas. Quando um aluno termina seus trabalhos pode ajudar outro que esteja com dificuldade. Quando isso acontece o aluno anota no seu trabalho quem o ajudou e se a ajuda valeu. Fazemos um levantamento de quantas vezes os alunos ajudaram somente para o nosso conhecimento. Acho que é uma forma de aprenderem. Tanto o que sabe como o que não sabe.</p> <p>Faço dois modelos de prova e na correção, os alunos trocam uns com os outros, de forma que cada um acompanha a correção do modelo diferente do seu. Depois dessa correção, ele tem um tempo para observar sua prova e as correções que foram feitas. Se houver alguma divergência, conversamos sobre o assunto. Essa correção é feita na lousa com a interferência dos alunos.</p> <p>Visto os cadernos uma vez por semana. Faço uma ficha de acompanhamento dos cadernos, das tarefas e dos demais trabalhos dos alunos. O aluno vê essa ficha e pode discordar</p>	

					de alguma anotação. Quando isso acontece, conversamos sobre o assunto. Fiz uma auto-avaliação com as 7 ^{as} séries no final do semestre passado. Eles gostaram. Alguns disseram que mostraram para os pais. Todos os trabalhos e provas vão para uma pasta que estamos organizando como portfólio. Preciso ler e discutir mais a respeito com os colegas. Acho um trabalho difícil, mas quero realizá-lo.
Total de palavras	31		38	261	
Total de instrumentos	4		3	7	
O	Avalio os trabalhos dos alunos a cada 15 dias. Eles têm uma pasta (portfólio) onde colocam os projetos. Se a pasta estiver completa dou nota completa, se não, vou fazendo uma escala.	Vejo a pasta dos alunos semanalmente. Enquanto eles trabalham vou chamando um a um para trazer a pasta para eu visar que é o portfólio deles. Anoto o que o aluno ainda não fez e dou um prazo para que ele realize o trabalho. Avalio as apresentações de teatro: criatividade, capacidade artística, apresentação etc. nessa atividade eu só comento com eles o que foi bom e o que pode melhorar, não dou notas. Avalio os projetos sobre artes e dou uma prova por bimestre.		Faço todos os trabalhos com os alunos em sala de aula de acordo com os conteúdos: cores, tempo musical, expressão corporal, teatro, mímica, desenhos, quadros. Diálogo com eles em cada atividade, quer em grupo quer individual. Embora não tenha feito ficha de acompanhamento dos alunos, estou anotando em um caderno o que o aluno faz ou deixa de fazer. Dou nova oportunidade quando não executam uma tarefa, com prazo marcado. Ainda não fiz auto-avaliação. Dou uma ou duas provas por bimestre. Faço o portfólio com todos os trabalhos dos alunos. Eles colocam os trabalhos e fazem um relatório de como foi o processo. Informam o que gostaram, o que não gostaram, qual o trabalho preferido naquele período. Colocam fotos quando têm. Sugerem o que querem fazer. No momento estou trabalhando com Djanira e uma linha do tempo e estou contando com a ajuda das professoras de Religião, História e Português.	
Total de palavras	31		84	151	
Total de instrumentos	3		3	3	
P	Trabalho com provas práticas e com provas escritas. As práticas são no laboratório.	Faço provas escritas e práticas. As escritas são individuais e as práticas em duplas por conta do		Faço trabalhos práticos em sala de aula e no Laboratório de Informática. O aluno elabora seus trabalhos em forma de pesquisas e apresentam na sala de aula. Dou uma prova	

			uso do laboratório. Faço uma pequena avaliação do que foi trabalhado. Para os que não atingirem 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. Faço pesquisa no laboratório e projetos na área de informática.	prática no Laboratório. Nesse semestre estão produzindo um jornal no computador, com textos e figuras. É um trabalho junto com a professora de Português. Faço sempre uma parada para avaliar o que estamos fazendo, sobre o que estão aprendendo e sobre o cuidado com os equipamentos. Eles fazem as anotações nas fichas sobre como foram no período.
Total de palavras	13		68	87
Total de instrumentos	2		4	4
Q,R,S	Nas aulas de Educação Física temos que avaliar de forma diferente. Quando o aluno falta, ou tem atestado médico, nós damos um trabalho de pesquisa.	Em cada bimestre programamos uma atividade esportiva e os alunos são avaliados nessas atividades. Se eles compareceram e se participaram, recebem a nota máxima. Quando não comparecem, eles fazem uma pesquisa na biblioteca para a nota.		Fazemos as avaliações práticas na quadra da escola. Discutimos as regras dos vários esportes e no treinamento pedimos para os alunos dizerem por que estão fazendo daquele jeito. Quando não sabem, discutimos novamente. Quando um aluno falta ou quando tem atestado médico para não fazer atividades físicas, damos uma pesquisa sobre um esporte, sobre jogos nacionais ou internacionais que estão acontecendo. Como por exemplo: olimpíadas, copa do mundo, torneios de basquete, vôlei, campeonato paulista, brasileiro, etc.
Total de palavras	25		36	76
Total de instrumentos	1		2	2
T	Eu ensino primeiro a teoria, o conteúdo. Depois, busco no aluno o que ele sabe, o que ele entendeu desse conteúdo. Faço duas provas dissertativas ou tipo teste no bimestre.	Faço duas provas escritas e um trabalho em grupo. O trabalho em grupo é feito fora da aula. Para mim fica difícil trabalhar na sala de aula, tenho uma aula por semana! É complicado.		Faço uma atividade escrita a cada duas aulas. Dou uma prova escrita por bimestre. Dou trabalho de pesquisa para os alunos fazerem na biblioteca. Eles apresentam esses trabalhos para a classe ou em forma de cartazes no mural da escola. Faço uma auto-avaliação oral uma vez por mês, onde eles ressaltam suas atitudes com o próximo, seus valores, respeito com os pais, professores, etc.

			<p>Eles relatam quais atitudes consideram positivas e quais são as negativas. Escrevem em uma cartolina e colocamos na classe. Quando acontece de um aluno ter uma atitude negativa, conversamos sobre o assunto. Quando for positiva, elogiamos. Estamos fazendo o portfólio com tudo o que realizamos. Tenho uma ficha (caderno) de anotações sobre os alunos, suas faltas, entregas de trabalhos, participação nas aulas, cadernos e pesquisas.</p>
Total de palavras	30	34	129
Total de instrumentos	2	2	6

ANEXOS

ANEXO A – REGISTRO DA AULA DO DIA 17.05.05

Ciências: 6ª série
Professora L

Primeira etapa:

A aula de hoje foi sobre os seres vivos. Saímos da sala para observarmos os seres vivos que pudéssemos encontrar no pátio da escola. Os alunos selecionaram plantas e alguns animais como: pássaros (quero-quero), borboletas, peixes, formigas e minhocas. A minhoca foi o animal que mais chamou a atenção dos alunos. Eles voltaram com muitas perguntas e hipóteses sobre a minhoca. Um aluno disse que nunca havia visto uma minhoca. Registramos na lousa as perguntas e hipóteses:

- Como se alimentam as minhocas?
- Quanto tempo elas vivem?
- Elas servem de alimento só para os peixes?
- Como se reproduzem?
- Elas só conseguem viver debaixo da terra?

Meu objetivo foi sugerir que pesquisássemos sobre a minhoca para que pudéssemos responder a essas perguntas.

Segunda etapa:

Durante as duas semanas seguintes destinamos quinze minutos de cada encontro para falarmos sobre as minhocas. Os alunos iam pesquisando e trazendo suas descobertas e eu ia ajudando-os nas discussões. Eles queriam falar somente sobre minhocas. Eu tive que ser enérgica com eles.

Fomos juntando as informações e eles foram digitando. No final de duas semanas tínhamos um amontoado de papel. Tivemos que organizar o trabalho.

Decidimos que dividiríamos o trabalho para ser realizado em grupo, de acordo com o registro da lousa, em outra ordem:

Onde vivem as minhocas:

Como se alimentam:

Como se reproduzem:

Quanto tempo elas vivem:

Servem de alimento para que animais (utilizar a cadeia alimentar):

Terceira etapa:

Os alunos reorganizaram o trabalho com pequenos textos, ilustraram, inclusive com fotos tiradas no pátio da escola e colocaram no mural da escola.

Reflexões:

Percebi que os alunos se interessaram muito pelo trabalho. O livro não falava de minhocas, o que para minha surpresa, tive que estudar sobre elas. Compreendi também que posso sair do conteúdo do livro para que os alunos aprendam.

Foi muito fácil avaliar essa atividade. Não dei prova e os alunos não se preocuparam em estudar para a nota.

Vou repetir a experiência.

ANEXO B – RELATÓRIO DA AULA DE MATEMÁTICA: 25.10.05

Matemática: 7ª série
Professora D

Propus para os alunos uma pesquisa para aprenderem porcentagem. O trabalho consiste em escolher o que querem ganhar como presente de Natal este ano. Depois irem ao centro ou ao Shopping e pesquisar sobre o preço do presente em três lugares diferentes que apresentem três preços também diferentes.

Na semana seguinte eles vão trazer os preços e faremos o cálculo de quantos por cento tem os diferentes preços. Quanto eles vão economizar se comprarem no lugar mais barato.

Dúvidas levantadas pelos alunos: se podem comprar a vista ou a prazo?
Eu não havia previsto essa situação. Discutimos muito e chegamos a conclusão que deveria ser a vista, embora alguns não concordassem. Fizemos uma votação e o a vista ganhou.

02/05/05

Nesse dia, fizemos uma lista dos presentes na lousa e pedi para que os alunos se juntassem de acordo com as escolhas. Havia alunos que não tinham outro igual. Então, juntei os alunos em pares para que pudessem fazer o trabalho.

Eles gostaram do trabalho e aprenderam sobre porcentagem.

Propus que levassem o trabalho para mostrarem para os pais para que eles ficassem sabendo o que os filhos gostariam de ganhar no Natal. Penso que não criei nenhum problema com as famílias. Nenhum pai veio reclamar.

Reflexões:

Essa pratica privilegiou conteúdos significativos que foram desenvolvidos através de uma situação desafiadora - uma situação-problema.

Os interesses que os alunos manifestaram no cotidiano deram vida as minhas aulas. Surgiram elementos que eu não havia previsto e tivemos que resolver.

Em nenhum momento, nem eu e nem os alunos, lembramos de notas, boletins ou outra coisa sobre isso.

Penso que fiz uma avaliação formativa.

ANEXO C – FICHA DE LEITURA E CORREÇÃO DE TEXTOS – LÍNGUA PORTUGUESA

Nome do aluno: _____ N: _____

Série: _____ Professor: _____

Trimestre: _____

ANOTAÇÕES SOBRE A LEITURA VOLUNTÁRIA

ITENS	ANOTACOES DO(a) ALUNO(a)	ANOTAÇÕES DO(a) PROFESSOR(a)
Número de livros		
Nível apropriado	-x-	
Como selecionou		
Livro favorito		
Autor favorito		
Indico para leitura		
Comentários sobre o livro		

CORREÇÃO DE TEXTOS

Pontuação	Crterios de correção	Comentários/Professor(a)
	Apresentação	
	Ortografia	
	Roteiro	
	Argumentação	
	Informações completas, adequadas e ordenadas	
	Organização do trabalho	
	Entrega no prazo adequado	

Observações complementares (aluno(a)/professor(a):

ANEXO D – AUTO-AVALIAÇÃO – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno: _____ n. _____ Série: _____

1. Realizo todos os trabalhos no trimestre: _____
2. Demonstro domínio das características da boa comunicação escrita (clareza, coerência, coesão, precisão, argumentação) _____
3. Demonstro domínio da estrutura dos textos _____
4. Demonstro conhecer o processo da redação _____
5. Percebo evidências no meu progresso como escritor _____
6. Reflito sobre o que estou aprendendo _____
7. Escrevo de acordo com as normas gramaticais _____
8. Utilizo as normas da escrita padrão (Manual das Normas Científicas)

9. Onde estão minhas facilidades _____
10. Tenho dificuldade em _____
11. Onde preciso melhorar _____

COMENTÁRIOS DO(a) PROFESSOR(a):

COMENTÁRIOS DO(a) ALUNO(a):

ANEXO E – J CONTRATO DIDÁTICO

Em comum acordo, após as discussões na sala de aula, decidimos (alunos e professora) colocar por escrito as regras que nortearão nossos trabalhos quanto: à participação, à avaliação de cadernos e tarefas.

PARTICIPAÇÃO:

1. O aluno participará da aula com sugestões, perguntas complementares e solicitando explicação e orientação da professora.
2. O trabalho será cooperativo. O grupo construirá seu conhecimento através de uma aprendizagem solidária e de ajuda mútua, evitando-se a competitividade e o individualismo.
3. A aula será dialogada, favorecendo a discussão e o intercâmbio das idéias para a construção dos textos, pesquisas e trabalhos coletivos. Nas discussões serão sempre respeitadas as idéias dos membros do grupo.
4. Estudar para aprender. Estudar não só para tirar nota e passar de ano, mas para compreender e construir novas idéias e perguntas do que está sendo estudado.
5. Procurar organizar a sala de aula quando deslocarmos as carteiras. Não jogar lixo no chão e deixar a sala limpa para a próxima aula.
6. Nos casos de indisciplina, a classe conversará sobre o assunto e tentará juntamente com o professor, resolver o problema, evitando que alunos saiam da sala e percam explicações.

AVALIAÇÃO:

1. A avaliação será realizada durante todas as atividades, com a finalidade de orientar as tarefas que estão sendo realizadas. Procuraremos aprender sem preocupação com a nota, médias e boletins.
2. Para cumprir a exigência da escola em relação às notas, alunos e professora terão uma conversa permanente quanto às dificuldades e progressos nas atividades diárias e procurarão solucionar os problemas que existirem.
3. As atividades, os exercícios, as pesquisas, os relatórios, os trabalhos e as provas, constituirão os instrumentos de avaliação, dos quais professora e alunos recolherão as informações que comporão as conclusões sobre a aprendizagem e o ensino.
4. Os textos e os trabalhos constituirão o portfólio do aluno.

O QUE VAMOS VALORIZAR NAS ATIVIDADES:

1. A realização de todas as atividades pelos alunos.
2. A apresentação e a organização dos trabalhos.
3. A criatividade e o interesse dos alunos pelo seu aprendizado.
4. A freqüência às aulas de reforço do período da tarde.
5. A realização dos trabalhos de casa.
6. A entrega dos trabalhos nas datas estipuladas em comum acordo.
7. A leitura dos paradidáticos (tanto os escolhidos pelo aluno como os indicados pela professora).

Obs: cada aluno receberá uma copia deste contrato para colar no caderno.

ANEXO F - SÍNTESES SOBRE AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliação formativa: tem por objetivo levar todos os alunos a atingir os objetivos pedagógicos. Respeita as diferenças individuais dos alunos.

Acompanha os alunos individualmente.

Finalidades da avaliação:

Prognóstica – controla o acesso a um ciclo ou a um ano escolar. Ponto de partida. É dinâmica.

Somativa – final de um período de estudos (atribuição de notas ou confere um diploma).

Formativa – fornece informações que permitem adaptação do ensino às diferenças individuais observada na aprendizagem.

Assegura que os meios de formação correspondam às características dos alunos.

É realizada durante um período de formação (e não no final de uma unidade, uma semana ou um bimestre)

Adapta-se às atividades de ensino e aprendizagem. É uma continua regulação das aprendizagens do aluno.

É diária – não em momentos estanques. Está ligada aos demais elementos do ensino: metodologia, conteúdos e objetivos.

Favorece o desenvolvimento intelectual do aluno.

Seqüência das etapas da avaliação formativa:

1 – Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;

2 – Interpretação dessas informações numa perspectiva de referencia criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;

3 – Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Estratégias:

1 – Os aspectos da aprendizagem do aluno que e necessário observar e os processos a utilizar na recolha das informações;

2 – Os princípios que devem orientar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem;

3 – Os caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e aprendizagem.

Recolha de informações:

- através de conversas com os alunos
- através da observação do comportamento do aluno enquanto efetua uma tarefa
- observação nas falas dos alunos enquanto realiza uma tarefa
- observação dos grupos enquanto trabalham

Interpretação das informações:

- incidência nos processos seguidos pelo aluno maior que o resultado a que ele chegou

Adaptação das atividades pedagógicas:

- quando um aluno não conseguir cumprir uma atividade, cabe ao professor modificar o seu modo de ensinar (diferenças individuais)

Finalidade: ajudar o aluno a descobrir qual a estratégia mais adequada para ele realizar a tarefa

Sugestões: trabalhos individuais, jogo de perguntas, trabalhos em grupos, etc.

Tarefas do professor:

- construir estratégias de avaliação que sejam adequadas à sua turma
- identificar as dificuldades dos alunos
- adaptar a maneira de ensinar de forma diversificada
- oferecer orientação individualizada para o aluno: fazendo perguntas, dando sugestões, propondo a utilização de outro material, reorganizando as atividades propostas
- propor colaboração entre os alunos.

ANEXO G – FICHA DE AVALIAÇÃO – TRABALHO (INDIVIDUAL OU EM GRUPO)

Aluno(a): _____ N. _____ Série: _____

Disciplina: _____ Professor(a): _____

Trabalho sobre: _____

Membros do grupo: _____

1) Planejamento:

Como planejamos o trabalho: _____

Como distribuímos as tarefas: _____

Problemas encontrados: _____

2) Elaboração do trabalho:

Resumo das idéias principais: _____

Palavras desconhecidas: _____

3) Comentários do grupo: _____

4) Comentários do(a) professor(a): _____

5) Avaliação do(a) professor(a):

() Muito bom

() Bom

() Satisfatório

() Pode melhorar

6) Comentários do grupo quanto ao trabalho: _____

7) Decisão do grupo:

() vai reelaborar o trabalho para entregar em: ___/___/____

() não vai reelaborar o trabalho

8) Comentários do(a) professor(a) após a reelaboração e entrega do trabalho: _____

ANEXO H – RELATÓRIO DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA FORA DA SALA DE AULA

Objetivo: conhecer o Museu de Paleontologia de Monte Alto/SP.

www.montealto.sp.gov.br

Data: 10.06.06 Local: Monte Alto/SP

Professores Responsáveis: História, Ciências, Geografia, Informática e Língua Portuguesa

PLANEJAMENTO

Conhecer:

- local de aula passeio (localização no mapa);
- dados sobre a cidade (pesquisar na Internet):

1 – localização;

2 – número de habitantes;

3 – economia;

4 – o que existe de interessante na cidade;

5 – outros dados.

Saber:

- o que é Paleontologia;

- o que é Arqueologia;

- por que existe um museu de Paleontologia em Monte Alto.

Observar:

- como é um fóssil;

- o que tem na exposição do museu;

- como são as escavações no Parque Arqueológico;

- o que foi encontrado nas escavações.

Avaliar:

- o que aprendeu no passeio;

- o que foi difícil;

- o que foi fácil;

- como se comportou;

- onde gostaria de ir na próxima aula-passeio.

REGRAS ESTABELECIDAS EM COMUM ACORDO

Na viagem:

- permanecer sentado quando o ônibus esteve em movimento;

- não conversar com o motorista quando ele estiver dirigindo;

- ao retornar, verificar se não está esquecendo objetos no ônibus;

- colocar o lixo nos sacos apropriados;

- procurar alimentos saudáveis e tomar bastante água;

- nas paradas do ônibus, esperar com calma, a vez para descer.

No local da aula-passeio:

- permanecer junto ao grupo;

- não tocar nos objetos durante a visita ao Museu;

- observar, ouvir e anotar com atenção as explicações do Guia e do Professor;

- seguir as orientações;

- cumprir os horários estabelecidos;

- cuidar das anotações, para a apresentação do Relatório.

Boa aula. Bom passeio

ANEXO I – FICHA DE AVALIAÇÃO EM PROCESSO

NOME: _____ N: _____ SÉRIE: _____

TRIMESTRE: _____

MINHAS CONQUISTAS:

MINHAS DIFICULDADES:

COMPROMISSOS:

OBSERVAÇÕES: (do(a) professor(a))
