

GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO:
UMA ESTRATÉGIA PARA A SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS
TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO**

Universidade de Uberaba

Mestrado em Educação

Uberaba (MG)

2003

GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO:
UMA ESTRATÉGIA PARA A SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS
TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba para o exame de defesa. Orientador - Prof(a).Dr(a). Eulália Henriques Maimoni

**UNIUBE
2003**

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Gonçalves, Gláucia Signorelli de Queiroz
G586f Formação continuada de docentes em serviço : uma estratégia para superação das práticas tradicionais de avaliação / Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves. -- 2003
 188 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulália Henrique Maimone

1. Educação permanente. 2. Professores – Educação permanente. 3. Formação de professores. 4. Avaliação educacional. I. Título.

CDD 374

RESUMO

Este estudo trata da investigação do processo de formação continuada de um grupo de professoras do ensino fundamental, por meio da análise e do desenvolvimento coletivo de uma proposta de avaliação da aprendizagem escolar. Os estudos empreendidos no desenvolvimento deste trabalho baseiam-se nos pressupostos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, em conformidade com o objetivo de analisar mais profundamente um aspecto da realidade escolar: a avaliação. Os dados analisados foram obtidos a partir da entrevista semi-estruturada, feita às professoras e à diretora e da observação da dinâmica de um grupo de estudos. A análise dos dados foi orientada pela perspectiva histórico-crítica, cujo ponto de partida é a prática social das professoras, problematizando-a e instrumentalizando as participantes para uma mudança na prática da avaliação, após um provável mecanismo de catarse, retornando, ao final, à prática social que não é mais a mesma do ponto de partida. Os resultados obtidos indicam que o processo de formação continuada oportunizou às docentes novas significações e novos sentidos para a prática avaliativa que exercem, pelo fato de o grupo ter potencializado suas falas, permitindo, por meio da reflexão, a produção coletiva de conhecimentos. As novas concepções e novas práticas avaliativas, mediadas pelo conhecimento historicamente produzido, baseiam-se em referenciais de uma avaliação mediadora (Hoffmann), acolhedora (Luckesi), libertadora (Vasconcellos), assistida (Linhares), reguladora (Perrenoud, Hadji, Zabala). Dessa forma, partindo do princípio de que a prática das professoras é internalizada no seu processo de formação, a pesquisa mostra a articulação entre o delineamento de alternativas, que reestruturam essa prática, e o desenvolvimento profissional das docentes. Contudo, o mecanismo da catarse na formação continuada de professores merece ser melhor investigada.

RESUMEN

Este estudio trata de la investigación del proceso de formación continuada de un grupo de profesoras de la enseñanza fundamental, por medio del análisis y del desarrollo colectivo de una propuesta de evaluación del aprendizaje escolar, centrada en la perspectiva progresista. Los estudios emprendidos en el desarrollo de este trabajo se basan en los presupuestos metodológicos de una investigación cualitativa, en la modalidad de la investigación-acción, en conformidad con el objetivo de analizar más profundamente un aspecto de la realidad escolar: la evaluación. Los datos analizados fueron obtenidos a partir de la entrevista estructurada, hecha a las profesoras e a la directora y de la observación de la dinámica de un grupo de estudios. El análisis de los datos fue orientado por la perspectiva histórico-crítica, cuyo punto de partida es la práctica social de las profesoras, exponiendo los problemas y dándoles instrumentos a las participantes para una mudanza en la práctica de la evaluación, después de un probable mecanismo de catarse, regresando, al final, a la práctica social que no es más la misma del punto de partida. Los resultados obtenidos indican que el proceso de formación continuada dio a las docentes nuevos significados y nuevos sentidos para la práctica de evaluación que ejercen, por el hecho que hizo con que el grupo potenciara sus diálogos, permitiendo, por medio de la reflexión, la producción colectiva de conocimiento. Las nuevas concepciones y nuevas prácticas de evaluación, mediadas por el conocimiento históricamente producido, se basan en referenciales de una evaluación mediadora (Hoffmann), acogedora (Luckesi), libertadora (Vasconcellos), asistida (Linhares), reguladora (Perrenoud, Hadji, Zabala). De esta manera, partiendo del principio de que la práctica de las profesoras es asimilada en su proceso de formación, la investigación muestra la articulación entre la planeación de las alternativas, que reestructuran esa práctica, y el desarrollo profesional de las docentes. Apesar de lo anterior, el mecanismo de la catarse en la formación continuada de profesores merece ser mejor investigado.

Banca Examinadora

Orientador: _____
Prof. Dra. Eulália Henriques Maimoni

1º membro: _____
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

2º membro: _____
Prof. Dra. Luciane Maria

3º membro: _____
Prof. Dra. Célia Maria de Castro Almeida

Data da Defesa: ____________.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	20
BUSCANDO OS SABERES CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	20
ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	20
1.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL	20
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: fundamentos e perspectivas	44
CAPÍTULO 2	64
OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	64
2.1 O PROBLEMA QUE ORIENTOU A PESQUISA.....	64
2.2 OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES QUE NORTEARAM A INVESTIGAÇÃO	65
2.3 AS DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	66
2.4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: AS ESCOLAS SELECIONADAS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	69
2.5 A BUSCA DE ACEITAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS E CARACTERIZAÇÃO DAS MESMAS.....	70
2.6 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	71
2.7 AS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA	75
2.8 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
2.9 O PRIMEIRO IMPASSE NA PESQUISA	86
2.10 OPERACIONALIZANDO AÇÕES NO GRUPO DE ESTUDOS	88
2.11 ANÁLISE DOS DADOS	92
CAPÍTULO 3	94
COMPARTILHANDO SABERES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	94
3.1 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA SOCIAL DOCENTE	94
3.2 O GRUPO DE ESTUDOS: sua dinâmica e a complexidade do processo de formação de professores	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A -	168
APENDICE B -	169
APENDICE C -	171

INTRODUÇÃO

Este estudo, ao buscar compreender as concepções que os/as professores/as têm sobre elementos de sua prática pedagógica, insere-se no contexto atual de ampla discussão acerca do trabalho docente, das exigências educacionais, sociais e políticas postas sobre ele e que remetem, necessariamente, a uma qualificação inicial e continuada para a constituição do exercício da profissão docente.

A necessidade de melhorar os processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais, é ainda mais fecunda, quando se nos depara uma história, cuja trajetória revela um problema que resultou de ambigüidades, da desvalorização, da fragmentação dos saberes, e tantos outros problemas advindos de uma formação que não incorporou, ao longo dos anos, as mudanças ocorridas no seu entorno.

Por esse motivo, a formação de professores é hoje reconhecida como ponto crítico na reforma educacional. No momento, no Brasil, esse tema está na pauta de qualquer discussão sobre a melhoria do ensino, revelando-se motivo de grande preocupação, evidenciada no crescente interesse em pesquisas nessa área, como é o caso desta pesquisa. São vários os fatores que levam a formação de professores ser um grande problema da nossa realidade, entre eles, a estrutura didático-metodológica dos cursos responsáveis por esse processo, pois nem sempre preparam o profissional para o exercício da docência, configurando-se da seguinte maneira: dissociação teoria/prática; disciplinas estanques e fragmentadas, divorciadas da realidade das escolas onde irão atuar os profissionais; prática de ensino e estágio supervisionado postos à margem dos cursos de formação; desvinculação entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla; distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino das redes escolares de nível fundamental e médio (MELO, 1998). A maioria dos professores e professoras que atuam hoje nas escolas foram formados a partir de um paradigma onde o racionalismo técnico, a neutralidade e a objetividade orientavam o processo educativo. E, muitos cursos que formam professores, ainda estão pautados em tais paradigmas.

De acordo com Azevedo (2001, p. 51),

[...] o conteudismo ainda é uma concepção hegemônica na formação dos educadores. O modo de pensar, o fazer, o agir do trabalho escolar são um produto cultural do pensamento clássico, principalmente da física e da filosofia. O status de verdades e valores absolutos, atribuídos aos conteúdos, tem como base o pensamento científico dos séculos XVIII e XIX [...]

Portanto, é inegável a importância de novos paradigmas para a formação de professores, capazes de garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e ao mesmo tempo a construção de competências básicas, como: reflexão, argumentação, senso crítico, autocritica, rationalidade prática, criatividade, responsabilidades diante das ações pedagógicas, enfrentamento de dúvidas e busca de soluções e não apenas mero cumprimento de programas curriculares ou simplesmente repetição de conhecimentos já produzidos.

No entanto, as medidas governamentais tomadas até o momento têm, segundo Maldaner (2000), muito de simplificação e improvisação. Exemplo disso são os cursos de treinamento de professores/as, cursos esses de curta duração, executados geralmente por especialistas contratados, como se fossem soluções adequadas à melhoria da qualidade da educação presente hoje nas salas de aula.

A década de 80 foi marcada pela produção de ampla literatura nacional e internacional e a mesma aponta que tais modalidades de formação não funcionam (CARVALHO & GIL PÉREZ, 1995, NÓVOA, 1992). Essas iniciativas geralmente se rompem por falta de recursos financeiros e também quando há transição partidária de governo. Iniciativas educacionais por meio da mídia eletrônica, da informática, estão sendo vivenciadas na maioria das escolas sem, no entanto, trazer grandes contribuições aos docentes. Isso se configura conforme palavras de Maldaner (2000, p. 19):

[...] até aqui, na maioria das salas de aula mantêm-se as mesmas sequências de aula e matéria, com os mesmos professores, com as mesmas idéias básicas de currículo, aluno, professor, que vêm mantendo-se historicamente e produzem o que denominamos baixa qualidade educativa.

A história da formação de professores/as nos mostra que tais procedimentos governamentais, vindo de instâncias superiores para serem executados por instâncias inferiores, no caso, as escolas e os/as docentes que nelas atuam, produzem resistências nestes, a ponto de não conseguirem/quererem colocá-las em prática, por não se sentirem compromissados com as orientações recebidas, pois estas, muitas vezes, não estão adequadas ao contexto em que atuam. Dessa forma, nada muda.

Hoje, no Brasil, temos vários exemplos disso, como as avaliações sistêmicas que controlam os cursos nos diversos níveis e modalidades de ensino; novos parâmetros e diretrizes para a educação, elaborados por especialistas, sem a participação dos professores e o ciclo de formação implantado na década de 90, em alguns estados brasileiros, cuja experiência está sendo repensada na maioria deles. Esses exemplos fazem parte das reformas educativas implantadas em um sentido descendente considerando-se o aspecto.

Neste sentido, manifesta-se Marques, (1992, p. 15):

A distinção entre os que pensam e decidem sobre a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que a executam servilmente em práticas mecânicas, relegou, historicamente, a um plano secundário as funções e, consequentemente, a formação do educador. [...] acima da questão da formação dos educadores coloca-se, freqüentemente, o problema dos métodos mais adequados ao ensino, numa concepção ritualística de método, cujo receituário exigiria apenas dóceis e hábeis aplicadores em práticas pre-definidas por outrem.

Os estudos de Marques (1992), Cunha e Krasilchik (2000) Pimenta (2000) e Maldaner (2000), entre outros, apontam como um dos caminhos prováveis, para que haja mudanças na educação, a participação direta e intensa dos professores na elaboração de propostas para as reformas educacionais e para as inovações curriculares. Ouvir os/as professores/as, não apenas para referendarem o que outros produzem, mas para terem participação concreta nas decisões sobre as ações a serem implementadas em seu contexto. Desse modo propõe-se que os professores e professoras sejam participantes, isto é, elementos que também vão refletir e analisar as práticas atuais, bem como as novas condições para que possam proporcionar uma educação melhor aos alunos e alunas.

Entendemos que essa é, na verdade, uma das grandes problemáticas da educação. Acreditamos que formação de professores/as, inicial, ou continuada, precisa ser encarada como questão central pelas instituições formadoras, que devem criar espaços de discussão e reflexão, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade educativa.

É imprescindível que se estabeleça uma educação realmente comprometida com o ser humano, vinculada à realidade, pautada por uma organização e estruturação de idéias para onde possam convergir interesses sociais não dominadores, interesses políticos e filosóficos do ser humano, capazes de propiciar um desenvolvimento global da sociedade. Para isso, a educação deve necessariamente, resultar de uma prática pedagógica em constante renovação,

[...] em que o diálogo se torne o único modo legítimo de compatibilizar interesses; em que a padronização seja substituída pela criatividade; em que a subordinação dê lugar ao respeito e à autonomia; em que a

rigidez seja substituída pela flexibilidade; a homogeneidade, pela diversidade; a repetição pela imaginação e finalmente a certeza pelo questionamento. (FILOCRE E TOLEDO, 1997, p. 44).

Essa educação e consequentemente a escola necessitam ser (re)construídas por seus membros e essa (re)construção passa pela necessidade de se definirem as concepções de educação e escola que se quer e, principalmente, a concepção de sujeito que se pretende formar. Apesar dos tempos incertos, o momento histórico exige pelo menos essas certezas, para que o trabalho desenvolvido na escola seja para e pela formação integral dos alunos e alunas.

Daí, a necessidade de formar professores/as cada vez mais capazes de atender às exigências de uma sociedade dinâmica, viva, que se transforma incessantemente, num ritmo acelerado; professores/as questionadores/as que desenvolvam formas de raciocínios necessárias para resolver situações não previstas, presentes no cotidiano escolar; professores/as que ultrapassem a mera tarefa de transmitir conhecimentos postos como prontos e acabados (AZEVEDO, 2001).

A formação continuada, já em prática em algumas instituições, tem dado respostas positivas com características particulares e bastante relevantes: o próprio local de trabalho como *locus* da formação; a ação coletiva entre professores/as de uma mesma escola envolvidos e comprometidos com as mudanças na educação; o compromisso das instituições com a formação continuada de seus professores de forma compartilhada; a associação teoria/prática; a reflexão sobre a prática real dos/as docentes; a participação dos/as professores/as no planejamento, seleção dos conteúdos e da metodologia proposta (CUNHA E KRASILCHICK, 2000; MALDANER , 2000).

Partindo dessas experiências com a formação continuada de professores/as, sem perder de vista as características apontadas, nesta pesquisa focalizamos as ações desenvolvidas com um grupo de professoras do ensino fundamental de uma mesma escola. O estudo, em toda sua dimensão é conduzido na forma de pesquisa-ação, tendo como aspecto central, a reflexão sobre as práticas em avaliação da aprendizagem escolar, para compreendê-las e também para propor novas práticas. Buscou-se tirar as professoras de um estado de ação quase isolada, envolvendo-as em um processo participativo, organizado na forma de encontros de estudo, na tentativa de se obter assim, mudanças no contexto de atuação das professoras no que se refere, principalmente. à avaliação da aprendizagem escolar.

A escolha da avaliação da aprendizagem, como tema a ser discutido nesse processo de formação continuada, baseia-se em alguns aspectos. O primeiro deles é enfatizado na literatura referente a essa área, que é unânime em apontar a avaliação da aprendizagem como uma das problemáticas mais sérias no cotidiano de nossas escolas. Isso nos é alertado por vários autores, como Vasconcellos (1998, p. 11) ao afirmar que a [...] *avaliação da aprendizagem vem se constituindo em um sério problema educacional há muito tempo[...]* e aponta os enormes estragos de uma “prática classificatória e excludente”; sob a mesma óptica Romão (1999, p. 19), observa que *a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental merece atenção, porque é geralmente aí que se praticam procedimentos avaliativos excludentes....*; também Esteban (1999, p. 10) afirma que: [...] *apesar de ser quase unânime a idéia de que a avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico.*

O segundo aspecto considerado, é a nossa experiência como supervisora pedagógica do ensino fundamental, que nos possibilitou perceber a avaliação da aprendizagem escolar como um dos sérios problemas da prática pedagógica dos/as professores/as, chegando a interferir de forma negativa na relação professor/aluno/conhecimento, por se apresentar uma prática que vem se constituindo numa ação autoritária, homogênea, linear, previsível, disciplinadora, excludente, punitiva e classificatória (VASCONCELLOS, (1998,1999,2000); HOFFMANN, (1991, 2000); LUCKESI, (2000); PERRENOUD, (1999); HADJI, (2001), entre outros) . Um terceiro aspecto são as pesquisas que tratam do tema da avaliação com o objetivo de anunciar e/ou denunciar as falhas do processo ensino-aprendizagem, culpando, geralmente, os professores e professoras pelo fracasso de seus alunos/as; tais pesquisas têm sido voltadas também para divulgação das novas concepções da avaliação: formativa, reguladora, libertadora, mediadora, diagnóstica e outras, mas que são apresentadas aos professores sob a forma de cursos, palestras, seminários, pautados em modelos de formação, onde um sabe mais e fala para muitos que não sabem.

São poucos os estudos que tratam da avaliação da aprendizagem, na mesma vertente em que este o faz, pois uma mudança na avaliação da aprendizagem implica em uma mudança no contexto geral da escola, como nos alerta Perrenoud (1997), ao observar que mudar a avaliação é mudar a escola e a maioria dos docentes que está nas salas de aula ainda não se dispôs a essa mudança, talvez por comodismo, por temer uma possível revolução em seus saberes e fazeres, por não ter tido uma oportunidade concreta para mudar sua prática avaliativa, por imposições burocráticas das direções de escolas, das Secretarias

de Educação ou pelas pressões das famílias dos alunos, além de outros problemas que se configuram como impedimentos de mudanças (VASCONCELLOS, 1998).

Um outro fator que agrava ainda mais a avaliação no contexto escolar, é que os/as docentes, com raríssimas exceções, não foram preparados para serem avaliadores. O que conhecem e praticam sobre avaliação da aprendizagem escolar foi concebido provavelmente em seu processo de escolarização, visto que, *a atenção a essa área em cursos de formação é freqüentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à crítica do seu caráter ideológico* (HOFFMANN, 2000, p. 65). Ou ainda porque tais cursos desenvolveram-se até o momento num *paradigma que entende a formação como sinônimo de ministrar altas doses de teoria que, por simples atos de transferência, serão aplicados à prática* (SAUL, 1995, p. 5), paradigma este totalmente esgotado.

Segundo Perrenoud (1997) na maioria dos sistemas escolares, a avaliação está a serviço do próprio sistema; realizada por meio de provas, atribuição de notas; com severidade e imparcialidade, para: i) obter respeito dos alunos, ii) tranquilizar e imobilizar os pais; iii) conservar a rotina da avaliação; iv) avançar no programa; v) para manter a taxa de reprovação e repetência em níveis razoáveis, que são, para a escola, “indicadores de qualidade”. Nessas condições, claro está que a avaliação da aprendizagem escolar é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, que variam de docente para docente, o qual elabora critérios absolutos para distinguir o aluno que deve ou não ser aprovado.

André e Passos (*apud* AQUINO 1997, p. 114) reforçam também essa idéia: [...] os juízos de valor, que dão base à avaliação, são matizados pela opinião pessoal do professor, por aquilo que ele valoriza, por suas simpatias, empatias e antipatias em relação ao aluno, por seus preconceitos, concepções e crenças. Cada professor ou professora tem seu caráter único e subjetivo ao avaliar. Alguns valorizam a capacidade de argumentação do aluno, outros a resposta correta, idêntica ao seu próprio pensamento; uns a ortografia, outros a expressão escrita. Isso, ainda segundo as autoras, [...] é um efeito das percepções humanas (1997, p. 115) e, é o que nutre a avaliação.

Além disso, outra situação, agravante encontrada nesse quadro, é o fato de que, mesmo quando abolidas provas e notas, numa tentativa de se mudar a avaliação, resta ainda, nos meios escolares, a crença de que alguns saberes devem ser mais valorizados, como é o caso da competência verbal ou de habilidades matemáticas. Quem os possui, é mais

valorizado pelos professores/as, através de gestos ou expressões de aprovação, comprovando presença do caráter subjetivo da avaliação.

Hoffmann (2000, p. 18) problematiza a postura de avaliadores que *perseguem [...] a homogeneidade, a uniformidade, denominando-as por padrão normal. [...] persegue-se incansavelmente o igual na escola e todas as diferenças são obstáculos impeditivos de aprendizagem [...]*. Fazendo assim, os professores e professoras estão deixando de lado os aspectos que se referem a formas de aprender e conhecer. Sabemos que ninguém aprende de hora marcada. Cada um tem seu tempo de aprender e de fazer. É o aprendiz, em qualquer situação de aprendizagem, que determina seu tempo. Essas características não são muitas vezes levadas em conta na escola, onde se privilegia o tempo único para seres humanos diferentes e aqueles/as que não chegam no tempo determinado, geralmente, ficam para trás.

A partir das considerações supracitadas, propomo-nos analisar as práticas de docentes que atuam no ensino fundamental, no que se refere à prática da avaliação da aprendizagem escolar. Concomitantemente, iniciamos um processo de formação continuada em serviço na escola pesquisada, para , em conjunto, pesquisadora e equipe escolar, reconstruirmos nossas concepções de avaliação da aprendizagem, a partir do saber/fazer das professoras e da realidade escolar, vinculados ao conhecimento acumulado universalmente, a fim de superarmos a relação de dominação que se impôs à avaliação da aprendizagem nas escolas, desenvolvendo e estimulando a análise crítica e a reflexão permanentes sobre a prática enfocada.

Para alcançar esses objetivos, estruturamos a investigação nas seguintes fases: 1^a fase - definição do campo de pesquisa e participantes, conhecimento de suas características e expectativas; 2^a fase - entrevistas com as professoras e diretora, participantes da pesquisa, de uma escola particular; 3^a fase – organização de grupos de estudos na escola pesquisada para concretizar o processo de formação continuada em serviço; 4^a fase – análise dos dados em uma perspectiva histórico-crítica, em conformidade com Mazzeu (1998), cuja orientação metodológica baseia-se em Saviani (1984, *apud* MAZZEU, 1998), para a formação continuada de professores, a ser implementada na rede pública de ensino, aproximando-a à teoria de Vigotski.

Inicialmente, esta pesquisa foi proposta em duas escolas, uma pública municipal e uma particular. Não foi possível chegarmos até o final do trabalho na escola pública. Realizamos as entrevistas com as professoras, ao final do ano 2000 e no ano seguinte, 2001, quando daríamos continuidade ao trabalho, houve mudança, para outros estabelecimentos,

de mais ou menos 60% das professoras que compunham o quadro da escola, inviabilizando o andamento da pesquisa. Mais alguns dados sobre a não participação dessa escola estão explicitados no segundo capítulo deste estudo.

Na escola particular, os trabalhos foram iniciados em outubro de 2000, a partir de entrevistas individuais com as docentes e a diretora. Esta última forneceu-nos informações sobre a estrutura organizacional da escola. Das professoras, buscamos conhecer as concepções, posturas, formas de avaliar, formação e perspectivas de mudanças da prática avaliativa.

Logo no primeiro contato feito com a diretora, ficou estabelecido que formaríamos um grupo de estudos, para que discutíssemos a avaliação da aprendizagem com perspectiva de possíveis mudanças dessa prática.

A escola em questão caracteriza-se como inovadora, aberta às mudanças, buscando sempre melhorias de seus recursos físicos e principalmente humanos. A pesquisa poderia lhes possibilitar mudanças da prática pedagógica em curso, já que esta teria como base a prática atual das docentes, seus saberes teóricos e práticos, além das teorias educacionais que seriam utilizadas, como instrumentos de mediação do desenvolvimento de cada uma das participantes. Compreendendo a importância disso para a melhoria da prática escolar, diretora e professoras foram unâimes em aceitar nossa proposta de trabalho.

Nesse sentido, o processo de formação continuada em serviço propôs-se a alcançar a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com as aprendizagens de alunos e alunas, a partir da reflexão crítica, tanto da teoria como da prática, favorecendo o agir e o pensar, e, ainda, possibilitando a cada sujeito (professor/professora, aluno/aluna) a autonomia para construir seus próprios conhecimentos. A esse respeito afirma Azevedo (2001, p. 52):

[...] construir conhecimentos significa poder rejuntar as informações a seu contexto, ao todo a que pertence. Rejuntar o conhecimento é torná-lo pertinente, conferir-lhe significado e sentido, além de possibilitar sua percepção mais inteira, mais complexa..

Preocupamo-nos principalmente em apreender, por meio de um processo de formação continuada em serviço, as contribuições efetivas que o mesmo pode trazer às docentes participantes, de modo a caminhar para a construção de uma nova escola, diferente da que está aí instalada, menos autoritária e homogênea, mais humana e produtiva, que passa, necessariamente pela desconstrução de práticas arraigadas, dogmáticas e extremamente excluientes como a avaliação da aprendizagem escolar.

Buscando alguns princípios na teoria histórico-cultural de Vigotski, partimos de algumas suposições para a execução deste estudo: i) se o conhecimento é uma construção social, não há educação sem envolvimento ativo do sujeito; ii) se o conhecimento exige interação com o outro e consigo mesmo, é preciso que todos os envolvidos no processo tenham voz e vez para se tornarem criadores do seu processo educativo; iii) se a interação do indivíduo com o meio provoca transformações das suas estruturas internas, não há educação sem transformação.

Mediante isso, e para superar o modelo tradicional transmissão/recepção de conhecimentos, que até então foi utilizado nos processos de formação das professoras, buscamos uma nova forma, onde a mediação é uma das estratégias utilizadas. Assumimos então, o papel de mediadora entre professoras e os saberes docentes/conhecimentos historicamente construídos/novos conhecimentos.

Quanto a isso, Duarte (1999, p. 91) defende dois aspectos, em relação aos trabalhos de Vigotski:

A primeira é a da importância que a escola de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. A segunda é a de que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

Entendemos o processo de formação por nós sugerido, coerente com as novas propostas, pois, considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vigotski, apesar de toda a formação anterior das professoras, tanto a formal como a ambiental, há sempre uma faixa potencial para novas crenças, novas concepções e novas práticas.

Para Oliveira (1993, p. 60) a ZDP é

[...] o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A Zona de Desenvolvimento Proximal, é pois um domínio psicológico em constante transformação [...]

Referimo-nos, aqui, ao desenvolvimento das professoras em seu próprio ambiente profissional. Não é qualquer forma de intervenção que faz o sujeito gerar um novo nível de conhecimentos. Novos conceitos e significados devem acontecer em uma faixa potencial adequada, para que os sujeitos possam interiorizá-los. Assim, conforme Maldaner (2000),

há grandes possibilidades de se atingir a zona potencial dos/as professores/as pelo trabalho coletivo mediado, permitindo-lhes pensar sobre sua ação, e discuti-la.

Ao propor um processo de formação continuada com foco nas ações de um grupo de estudos, procuramos novas significações para as docentes, a partir das suas perguntas de busca, tendo como fim o desenvolvimento pessoal e profissional das mesmas. Neste sentido, fomos estudando, professora, diretora e pesquisadora, as atuais produções teóricas sobre avaliação da aprendizagem escolar e temas afins, tendo o saber fazer docente como ponto de partida. As professoras tinham, no grupo, a oportunidade de expressar seus saberes, suas crenças, suas visões de aluno, educação, ensino, aprendizagem e avaliação, que passaram a ser analisados conjuntamente. O grupo potenciou as falas das professoras e permitindo a produção de conhecimentos de forma coletiva, num processo dialético que acreditamos ter conseguido promover. Esse foi o processo que almejei ser validado como prática pedagógica de formação continuada de professores/as em serviço.

Desse modo relevante dinâmica instalou-se no grupo: reflexões sobre a prática e a teoria científica foram, a cada dia,clareando nossas concepções. A estrutura institucional de formação desenvolveu-se como um grande avanço, pois as professoras foram tomando parte do próprio processo de formação, no compartilhar, no olhar o outro como alguém que tem uma experiência que poderá enriquecer a sua própria experiência (Alvarado Prada, 1997).

Nesse processo, mais do que analisar as práticas e as concepções, interessou-nos o desenvolvimento profissional das professoras, na partilha e na reflexão sobre seus saberes e fazeres. O foco central foi sempre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista sua transformação no cotidiano escolar.

Além das mudanças no processo ensino/aprendizagem/avaliação, que já seria uma contribuição valiosa para a produção científica da área, por ser um tema que muito desafia os pesquisadores, pela polêmica que causa, pretendemos também contribuir também com a formação continuada em serviço, sugerindo formas de se conduzir esse processo nas instituições de ensino, formas essas que sejam adequadas à nossa realidade.

Como referencial da avaliação da aprendizagem baseamo-nos em autores como Hoffmann (1991, 2000), Vasconcellos (1998, 1999, 2000), Luckesi (1990, 1999, 2000), Estebam (1999), Romão (1999), Hadji (2001), Perrenoud (1993,1997,1999), entre outros. Para subsidiar as questões referentes à formação continuada de professoras, busco apoiamos-nos em Alvarado Prada (1997), Pimenta (2000, 2002), Maldaner (2000), Marques (1992), Shön (1992), Nóvoa (1992, 1997), Zeichner (1993), Nascimento (1997) e outros. Além

desta introdução, onde buscamos contextualizar nossas propostas de trabalho e inseri-las em um apropriado referencial teórico e metodológico, este estudo está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, procedemos à revisão da literatura, abordando aspectos relevantes para nossa pesquisa, discutindo as diversas posturas teóricas aí encontradas; no capítulo 2 descrevemos os caminhos metodológicos da pesquisa, as formas de recolha dos dados, os processos utilizados na análise dos mesmos e também a caracterização da escola e das docentes participantes; apresentamos no capítulo 3, a análise e discussão dos dados, que objetivaram transcender a mera descrição de acontecimentos e fatos do dia a dia do processo de formação na escola. Neste sentido registramos a tentativa constante de vivenciar e compreender a complexa rede de interações que constitui uma experiência de formação continuada, tendo em vista os movimentos de reflexão das professoras os quais emergiram da construção progressiva de novas formas de ensinar/aprender/avaliar, frutos do embate entre a diversidade do ideal e do real do grupo e as necessidades da prática cotidiana; por último, tecemos as considerações finais apontando as mudanças que o grupo potenciou em relação ao enfoque deste trabalho, pautadas em novas concepções e práticas, que tornaram a avaliação da aprendizagem escolar um elemento construtor do processo educativo humanizado. Além disso, apresentamos algumas sugestões que podem subsidiar a formação continuada de professores; no apêndice, encontra-se o material obtido durante o processo de pesquisa: ficha técnica, roteiro de entrevista; quadro síntese das entrevistas organizado a partir da regularidade da fala das professoras; descrição das reuniões do grupo de estudos.

CAPÍTULO I

BUSCANDO OS SABERES CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O homem é o único animal que se avalia.

Nietzsche

Com vistas a perceber os avanços e limites da prática pedagógica dos professores e professoras em avaliação da aprendizagem escolar, buscamos neste momento, fazer um inventário sobre o assunto organizando e sistematizando as principais publicações dessa área de conhecimento.

A avaliação da aprendizagem tem sido amplamente discutida e debatida, tanto no cenário educacional brasileiro, quanto no internacional; sendo assim, conta com um número significativo de pesquisas bibliográficas, pesquisas empíricas, ensaios e artigos com publicações em diversas revistas e periódicos científicos.

Dessa forma, estudar e compreender todo o conhecimento produzido historicamente implica um grande desafio, mas, em se tratando de uma pesquisa científica, os desafios, impostos pela própria complexidade e dimensão do tema, possibilitarão contribuições para a renovação, ampliação e reestruturação do pensamento educacional sobre a avaliação da aprendizagem.

Discutir a avaliação hoje é ser contemporâneo ao debate que busca o desafio, com vistas ao entendimento das possíveis transformações e, com certeza, das dificuldades que o ato de enfrentar o embate acarreta.

A complexidade da atividade de avaliar é reconhecida e explicitada por muitos estudiosos no Brasil e no exterior (HADJI, 2001; VASCONCELLOS, 1998, 1999, 2000; PERRENOUD, 1999, 1993; SOUSA ,1991, 1997; SOUSA, 1996; SAUL, 1999; HOFFMANN, 1991 2000; LUCKESI, 1999; RABELO, 1998, entre outros) e comporta várias análises por se constituir em um fenômeno que contempla múltiplas dimensões: critérios e indicadores, a finalidade do ato de avaliar e as transformações esperadas e aquela que engloba a natureza humana, vista sob os prismas da ação, do compromisso com a democratização do ensino e da ética.

Todas dimensões supracitadas têm sido identificadores para a criação/recriação de novos conhecimentos através de pesquisas. Quer seja quanto à revelação das funções sociais da avaliação escolar, aos seus impactos sobre a vida escolar do discente, à condução do processo educacional pelos docentes, quer quanto à elaboração e orientação de políticas públicas educacionais, ou ainda atuando como respaldo da certificação de competências.

É nesse conjunto de conhecimentos historicamente construídos pelos diferentes autores selecionados para co-escreverem este trabalho de pesquisa, que pretendemos caminhar, objetivando organizar e mostrar como evoluiu o pensamento brasileiro acerca da avaliação da aprendizagem escolar e de que forma esse pensamento se apresenta no cotidiano da ação pedagógica dos professores.

1.1.1 O MODELO NORTE-AMERICANO E SUA INFLUÊNCIA NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO.

Tentando dar uma visão histórica da avaliação da aprendizagem escolar, destacamos alguns momentos dominantes, que marcaram os estudos nessa área, servindo-nos das informações encontradas em Sousa, (*apud* OLIVEIRA, 1997).

Segundo a autora, com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938, um grande número de pesquisas em educação começaram a ser implementadas. As pesquisas referentes à avaliação da aprendizagem escolar ficam sob a

referência da psicologia e os estudos recaem sobre os testes e medidas educacionais, que tiveram como precursor Robert Thorndike, Estados Unidos.

A avaliação escolar proposta por Robert Thorndike, denominada avaliação cognitiva, fundamenta-se numa concepção orientada para medir as habilidade e aptidões dos alunos, em consonância com os pressupostos epistemológicos definidos e defendidos pela Psicologia Experimental.

Para atender ao objetivo da avaliação cognitiva, desenvolveram-se testes padronizados que ganharam relevância por enfatizarem a mensuração do comportamento humano, das aptidões e habilidades dos alunos.

Para Sousa (1997), a busca de quantificação, de neutralidade e objetividade da avaliação são ênfases presentes nas pesquisas da área, não observando a emergência de proposições que se contraponham à avaliação com sentido de verificação do desenvolvimento escolar até nos anos sessenta.”

A partir de meados da década de 60, no contexto de reordenação política e social do país, passam a ser privilegiados os estudos de natureza econômica, inspirados na teoria do capital humano. A ênfase recai sobre a análise da educação como investimento, formação de recursos humanos, interação entre formação profissional e mercado de trabalho. Dessa forma, os estudos se desenvolveram sob a lógica da racionalização empresarial, revelando a crença de que a otimização das ações e resultados educacionais se resolveria pela mudança tecnológica. Delineavam-se, assim, os princípios da pedagogia tecnicista, norteada pelo pressuposto de que a maior produtividade do sistema de ensino seria alcançada pela via da racionalização do trabalho.

No campo de ação da avaliação da aprendizagem, a tendência tecnicista se destaca na produção teórica deste período – década de 60 e 70 – e toma como referência a concepção de “avaliação por objetivos” de Ralph Tyler, que teve grande projeção nos Estados Unidos, em 1949, com a publicação da obra deste autor, “Basic principles of curriculum and instruction”, estudo bastante divulgado no Brasil, mesmo antes de sua tradução em 1974. O enfoque central da referida obra é a concepção de avaliação por objetivos, que se caracteriza como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelos programas de ensino, ou seja, a avaliação tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos, face aos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados.

O foco na dimensão meramente técnica da avaliação passa a ser definidora dos fundamentos que nortearam pesquisas, publicações e a elaboração da antiga legislação educacional (Lei nº 5692/71), que reformulou os currículos do 1º e 2º Graus e, consequentemente, a forma dos professores e professoras conduzirem suas práticas de avaliação. Esse modelo [...] *passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais.* (HOFFMANN, 2000b, p. 39-40).

A proposta de Tyler se assenta basicamente no pressuposto de que a avaliação é um processo de mensuração da quantidade de conteúdos apreendidos pelo aluno a partir da predefinição dos objetivos. Assim o autor sistematiza o conceito de avaliação:

O processo avaliativo consiste, basicamente, em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados, consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. (TYLER, 1974, p. 98 –99)

Hoffmann (1991) confirma, em seus estudos sobre a avaliação da aprendizagem escolar, que esse conceito de avaliação utilizado pelo sistema educacional nos níveis acadêmico, gestionário e operacional, balizou as propostas e práticas avaliativas no cenário da educação no Brasil, praticamente de forma massiva, até a década de 70. Somente a partir da década de 80 começam a aparecer críticas a essas propostas.

Como se pode observar, o enfoque Tyler é comportamentalista, pois o seu estudo propõe a valorização do planejamento de ensino, chamando a atenção para a necessidade de se colocar a avaliação como instrumento capaz de verificar a mudança de comportamento. Essa feição comportamentalista da avaliação aponta para a necessidade de definir com clareza e operacionalidade os objetivos que se pretendem atingir, para a organização das seqüências de atividades e a definição dos reforços a serem utilizados (elogios, notas, pontos positivos, prêmios)

No modelo proposto por Tyler, a avaliação constitui-se numa das etapas do desenvolvimento do currículo e do programa de ensino, permitindo checar seus pontos fortes e fracos, ou seja, sua eficácia. Ao verificar se os objetivos educacionais, previamente fixados, estão sendo ou não alcançados, a avaliação estará assumindo o caráter de controle

do planejamento curricular. Simultaneamente, ela deverá também julgar o comportamento do aluno, em vista de resultados desejados, em função dos quais serão apreciados os resultados obtidos.

Nessa abordagem, o homem é considerado um produto do meio. É uma consequência das forças existentes em seu ambiente. É um ser cientificamente cognoscível, sendo seu comportamento governado por leis científicas, podendo ser, portanto, descrito, explicado, previsto e controlado. A aprendizagem é resultado do pressuposto de que o ambiente e a experiência são determinantes do comportamento. Os processos e fatores internos de cada indivíduo não são levados em conta. A aprendizagem é traduzida como uma atividade manifesta do comportamento que deve ocorrer de maneira eficiente e eficaz. Para tal, recorre-se à avaliação para garantir a aprendizagem, através de processos coercitivos ou de recompensa. Daí, a incisiva colocação de Tyler quanto aos instrumentos de verificação da aprendizagem que devem ser criteriosamente elaborados. (HOFFMANN, 1991)

Sousa (1991), visando a explicitar as tendências que a avaliação da aprendizagem assume no interior da produção teórica educacional, faz um amplo e abrangente estudo destacando os autores norte-americanos que influenciaram os estudos brasileiros relativos à avaliação da aprendizagem difundida na literatura educacional brasileira. Para esse estudo, a autora selecionou: Ralph W. Tyler, H. Taba, W Ragan, R. Fleming, J. Popham, Bloom, R. Ebel, N. Gronlund e Ausubel. Sousa seleciona e analisa, comparativamente o conceito elaborado por esses autores, considerando como categorias de análise: características, pressupostos, funções e procedimentos da avaliação, o que a levou a concluir:

O modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler, é o que está subjacente às suas proposições, não se observando, na essência, idéias alternativas à sua proposta. Notam-se interpretação dessa proposta e alguns avanços como detalhamento ou explicitação. (SOUSA, 1991, p. 44).

Em linhas gerais, nas décadas de 30 a 70, duas concepções se fizeram presentes: a primeira é da avaliação como mensuração, aplicada por meio de testes, voltados para a medida de habilidade e aptidões dos alunos, e a segunda, voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, com ênfase em seu caráter científico e nos métodos e procedimentos operacionais. Tais concepções, apesar de estarem em diferentes campos de atuação, alinharam-se na busca da eficiência e eficácia dos procedimentos de avaliação, mas o que se percebe é que esta prática se transforma em uma [...] *prática autoritária que legitima um processo de seletividade e discriminação de alunos com consequências sociais e*

pessoais danosas, em nada coerente com a função que lhe foi atribuída, de apoiar o aperfeiçoamento do ensino aprendizagem. (SOUSA, 1996, p.110)

1.1.2 O PENSAMENTO CRÍTICO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS 80 E 90: balanços e perspectivas.

Nos anos 80 a pesquisa educacional ganhou um novo enfoque: a valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, que procurava esclarecer mecanismos, moderar relações, verdades, silêncios, enfim, princípios e práticas que, segundo Sousa (1996, p. 114), [...]expressam relações de dominação, mas ao mesmo tempo contêm possibilidades emancipadoras. Aliada às pesquisas, houve uma programação extensa, por todo o Brasil, de encontros, seminários, palestras, tendo como eixo central a avaliação da aprendizagem escolar numa abordagem inovadora, diferente daquela usada até então. Iniciava-se uma nova metodologia de pesquisa – com abordagem qualitativa – fruto do avanço da organização dos Programas de Pós-graduação de Mestrado e Doutorado. As pesquisas educacionais se voltaram para a análise das questões cotidianas da escola, da sala de aula. Observações diretas, realização de entrevistas, participação ativa no cotidiano da escola, a fim de estabelecer relações mais próximas entre pesquisador/a e seu objeto de pesquisa, começaram a ser utilizadas.

Essa perspectiva de análise da escola permeou as pesquisas na área da avaliação da aprendizagem, as quais evidenciaram as implicações educacionais e sociais de avaliação do rendimento escolar, concebida até então como finalidade essencialmente classificatória, com caráter de controle e adaptação das condutas dos alunos.

Essas mesmas pesquisas apontaram para a urgência da construção de um novo sentido para a avaliação da aprendizagem escolar, pautada em novas concepções de escola, ensino e avaliação. Dentro dessa tríade, estando o ensino voltado para um processo de construção do conhecimento pelo aluno/a, a avaliação passou a ter a função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento, servindo seus resultados para orientar a aprendizagem, rompendo com a dicotomia ensino/avaliação, e a escola passou a ser o principal agente de emancipação humana. Ocorria naquele momento histórico educacional uma reação contra o modelo de avaliação da aprendizagem pautada em pressupostos positivistas.

Saul (1999, p. 40) dá ênfase ao artigo de Marli André, “*A Abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional*”, que se contrapôs à abordagem tecnicista utilizada pelos professores nas escolas. A partir daí, segundo a autora, dá-se um contínuo e progressivo movimento de consolidação de uma teoria da avaliação educacional, que reconhece a natureza valorativa dessa prática e que ressalta a importância da análise dos pressupostos que a informam das suas consequências sócio políticas para todos os envolvidos.

Outro importante fato, relatado por Saul (1999), foi a tradução em 1980, do texto de Parlett e Hamilton, “*A avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*”. De acordo com a autora, outros importantes textos na área da avaliação educacional, provenientes de autores estrangeiros, chegaram traduzidos e reunidos, para os educadores brasileiros, por meio da publicação de Maria Amélia A. Goldberg & Clarilza P. de Souza: “*Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*”. Com caráter crítico, essa publicação se contrapõe ao modelo técnico que vinha prevalecendo.

O estudo de Candau e Oswald (1995) faz uma análise das produções na área da avaliação no período de 1980 a 1992 e indica o perfil destes trabalhos, enfatizando a avaliação do rendimento escolar na prática pedagógica. Alguns indicadores citados neste estudo são: formação insuficiente dos professores no âmbito da avaliação; necessidade de uma base científica rigorosa (segundo os estudos analisados, a base que os professores têm é mais impressionista que científica) para a avaliação escolar e formação adequada dos professores para realizá-la; necessidade da adoção de critérios claros para orientação do processo de avaliação que permita escolher os instrumentos mais adequados para a utilização na sala de aula. As autoras indicam a necessidade do desenvolvimento de pesquisas para enfrentar os problemas decorrentes da fluidez com que é encarada a avaliação, voltadas para o conhecimento e análise dos aspectos técnicos pedagógicos do processo avaliativo, condizentes com posturas e tendências adotadas recentemente. Argumentam também, que a tendência crítica encontrada em muitos trabalhos se choca com o cotidiano das escolas, no qual é predominante a prática educativa tradicional, mas que não é suficiente denunciá-la, é preciso obter elementos concretos para retrabalhar as questões referentes à avaliação e ao fracasso escolar.

A década de 80 foi um marco importantíssimo para novos estudos educacionais, especificamente para os estudos sobre avaliação da aprendizagem. Confirmam esse fato, os

resultados de uma revisão bibliográfica feita pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 1999.

TABELA 1: total de trabalhos (teses e dissertações referentes à temática avaliação da aprendizagem escolar – período de 1981 a 1989) cd-rom ANPED – 1999¹

ANO/TIPO	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
TESE	-	-	-	01	01	01	-	-	01
DISSERTAÇÃO	14	12	27	13	07	07	06	04	16

Fonte: CD-room ANPED - 1999

TABELA 2: total de trabalhos (teses e dissertações referentes à temática avaliação da aprendizagem escolar – período de 1990 a 1998) cd-rom ANPED – 1999

ANO/TIPO	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
TESE	01	-	03	04	01	-	04	03	04
DISSERTAÇÃO	07	09	09	14	12	12	19	16	17

Fonte: CD-Rom Anped – 1999

As fontes consultadas, com dados extremamente relevantes para esta pesquisa, foram 2 CDs produzidos pela ANPED, sendo um referente às teses e dissertações produzidas pelos programas de Pós-Graduação filiados à ANPED nos anos de 1981 a 1998; e o outro, aos artigos apresentados durante a 23^a Reunião Anual, realizada em Caxambu, no mês de setembro de 2000.

Tais estudos sobre a temática avaliação da aprendizagem se dão nas seguintes categorias: nível de escolaridade (fundamental, médio, técnico e superior) e modalidade de avaliação (aprendizagem, institucional, curso, professor, currículo). Há, no entanto, uma preponderância de estudos voltados para a categoria avaliação da aprendizagem no nível fundamental, no qual esta pesquisa se insere.

Quanto à publicação de livros sobre esse tema, encontramos no período de 1991 a 2001, uma quantidade significativa de estudos que vêm teorizando sobre avaliação, cuja ênfase está nos “processos” e não nos “resultados”, o que revela uma preocupação acentuada com a prática avaliativa classificatória e excludente, até então realizada.

Outras fontes de consulta sobre a temática foram os periódicos especializados que tratam da avaliação da aprendizagem em língua portuguesa e espanhola. Nessa fonte, priorizamos os periódicos publicadas no período de 1996 a 2001. Foram pesquisados os

¹ O produto destas tabelas é trabalho dos discentes dos cursos de mestrado e doutorado dos Programas Filiados a ANPED e teve por objetivo: identificar propriedades da produção científica discente brasileira, possibilitando a visualização do desenvolvimento da temática da avaliação nas pesquisas realizadas, o que está sendo estudado nessa área, bem como lançar luzes para algumas questões que ainda não foram pesquisadas.

seguintes periódicos: Ensino em Re-vista, Revista da FE/USP, Revista Educação e Sociedade, Revista Educación, Revista Ensaio, Em Aberto, Cadernos de Pesquisa, além de revistas especializadas na área, Anais de Congressos e Encontros de Educação. Foram catalogados 67 artigos sobre as seguintes temáticas: novas perspectivas para a avaliação da aprendizagem escolar, tipos de avaliação, instrumentos de avaliação, avaliação e desenvolvimento escolar, avaliação e fracasso escolar, avaliação e formação de professores, avaliação e erro, avaliação e construção do conhecimento, avaliação e (in)disciplina.

Sousa (1996) apresenta sua Tese de Doutorado: “*A avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da Pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990*”. Neste estudo, a autora reflete sobre a produção discente na área de avaliação da aprendizagem nos cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, no Brasil. Segundo a autora, o produto desses programas e o levantamento e análise de artigos em periódicos especializados é o que melhor pode expressar o conhecimento em construção, cuja circulação se dá de forma concomitante à sua elaboração. Neste sentido, o trabalho de Sousa, é uma oportunidade de perceber a ênfase dada pelos pesquisadores ao tratamento dessa questão.

De acordo com a autora, contrariando suas expectativas, prevalece nas produções dos discentes dos programas de pós-graduação desse período, principalmente na primeira metade da década de 80, em 50%, a concepção tecnicista de avaliação da aprendizagem. A pesquisa apurou que é ainda muito forte a influência do pensamento norte-americano no que se refere à avaliação e que esta continua sendo concebida, por muitos estudiosos, como uma atividade essencialmente técnica, cujo princípio básico é aferir, de forma objetiva e neutra, o rendimento do aluno e a eficiência do sistema de ensino.

Apesar dos limites encontrados na reflexão dessa autora sobre a produção no período acima referido, deve-se considerar que, mesmo assim, houve um considerável avanço na busca da formação de novos referenciais teóricos:

Considerando os marcos interpretativos adotados nas pesquisas, em sua maioria, aquelas produzidas na segunda metade da década de 80, tendo a constatar que a construção de concepções que se contraponham à visão tecnicista de avaliação da aprendizagem está em processo. Ou seja, as pesquisas ao denunciarem pressupostos epistemológicos dessa visão de avaliação, engendram novas perspectivas para a teoria da avaliação da aprendizagem. (SOUZA, 1996, p. 142).

Na segunda metade da década de 80 e com maior intensidade nos anos 90, importantes discussões sobre o caráter político da avaliação da aprendizagem escolar foram surgindo, visto que essa prática comumente se manifesta numa situação de poder. Tais estudos, com o

objetivo de compreendê-la, procuraram analisar em quais momentos e de que maneiras professores e professoras a têm utilizado.

Assim, temos a contribuição de Léa Depresbíteris (1989), para quem a avaliação, ao assumir a função autoritária, disciplinadora e controladora, tem na “disciplina” dos alunos uma importância fundamental no que se refere ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, sendo a “indisciplina”, geralmente, punida com notas baixas, provas surpresas e difíceis, e ainda as famosas “retiradas” de pontos dos alunos. Também, para a autora, a avaliação carrega esse caráter autoritário, na medida em que apenas o aluno é avaliado sem, muitas vezes, conhecer os critérios que regem essa avaliação a que é submetido.

Sousa (1991) que também se preocupou em compreender o caráter político da avaliação, estudando a evolução da teoria referente ao assunto em questão e nos esclarece que a avaliação do rendimento escolar não se limita à mensuração, ou seja, a verificação do quanto o aluno aprendeu frente ao estabelecimento de objetivos; e, também, esta não é uma atividade isolada da prática pedagógica, ou uma questão simplesmente técnica, sem nenhuma intencionalidade. Pelo contrário, segundo a autora, o ato de avaliar, dentro do contexto escolar, assume um momento privilegiado, que se manifesta na autoridade do professor em decidir o que, como e quando avaliar e ainda, ao final, apreciar o desempenho do aluno, exprimindo um juízo de valor sobre sua competência. O aluno, nesse caso, assume com passividade a posição de objeto da ação avaliativa, submetendo-se às condições definidas pelo professor, muitas vezes sem compreendê-las. É aí que se estabelecem claramente as relações de poder.

A característica seletiva e discriminatória, que assumiu a avaliação ao longo dos anos, é outro indicativo da questão política que a envolve. Luckesi (1990, 2000) afirma que a avaliação tem assumido uma função essencialmente classificatória, servindo apenas para definir os alunos que devem ser aprovados e reprovados; tem cumprido um papel disciplinador e autoritário, ficando todo o poder nas mãos do professor, que, utilizando critérios arbitrários e instrumentos falhos, define o destino escolar do aluno.

Podemos associar esses dados às pesquisas de autores europeus, como Enguita (1989) e Perrenoud (1993) que apontam, em seus estudos, este mesmo caráter discriminatório e seletivo da avaliação escolar.

Enguita (1989), num enfoque diferente dos autores acima citados, buscando também compreender esse fenômeno, considera que o processo seletivo da avaliação inicia-se já na

seleção dos conteúdos do currículo. Segundo o autor, há uma hierarquização dos saberes, considerando alguns mais nobres que outros, alguns com menos ou mais prestígio, o que pode acentuar as desigualdades entre os alunos, os quais, individualmente, trazem consigo diferentes conhecimentos e necessidades advindas do seu meio cultural. O autor denuncia também [...] *o efeito perverso que pode ter um tratamento uniforme dado a todos os alunos, o que só irá contribuir para acentuar as desigualdades de origem.* (p. 49)

Nesta mesma direção, Perrenoud (1993) procura explicar como essas diferenças vão sendo fabricadas pela escola, fortalecendo as desigualdades sociais, transformando-as em desigualdades escolares.

Tomando emprestado o termo de Bourdieu, a noção de “capital cultural” e de “habitus”, este autor diz o seguinte:

O **capital cultural**, constitui, em um sentido mais amplo a memória dos indivíduos – suas aquisições, que são fruto de aprendizagens constantes. No centro do capital cultural se encontra o habitus, ou seja, o sistema de disposições, costumes, gostos, atitudes, necessidades, estruturas lógicas, simbólicas e lingüísticas e esquemas perceptivos de avaliação, de pensamento e de ação. (PERRENOUD, 1993, p. 184 – grifos do autor.)

Ele ainda explica: cada criança, ao ingressar na escola, leva consigo um capital cultural, uma bagagem de conhecimentos e aprendizagens que a difere das demais. Ao tratar todas as crianças como iguais, a escola ratifica as desigualdades culturais iniciais e vai transformando as desigualdades de aprendizagem em desigualdade de capital escolar.

Podemos perceber, portanto, uma nítida convergência entre o pensamento desses autores que descrevem a presença explícita do caráter político que permeia a avaliação da aprendizagem escolar. Se a escola adota qualquer uma das posições acima descritas, pode-se instalar o processo seletivo e discriminatório da avaliação. No momento em que seleciona seus conteúdos, sem considerar as diferenças culturais entre seus alunos e alunas, avalia-os com os mesmos instrumentos e centra o processo de avaliação em um único sujeito, o aluno/a, está selecionando os mais ou menos aptos ao processo escolar; está outorgando a si poder sobre o destino dos alunos e alunas, reforçando o caráter político que envolve a avaliação escolar.

Procurar compreender o caráter político da avaliação é, sem dúvida, um passo para a superação dessa prática autoritária e classificatória, que se instalou em nossas escolas. Luckesi (1999) nos alerta sobre a não possibilidade de transformar os rumos da avaliação, se esta permanecer no bojo de uma prática pedagógica que não permite esse

encaminhamento, ou seja, se esta continuar apenas classificando e discriminando nossos alunos e alunas.

Basicamente, foi essa a direção tomada pelos estudos sobre avaliação da aprendizagem escolar nas décadas de 80 e 90 há uma crescente preocupação em compreender esse fenômeno, visto que a prática descrita não atende às necessidades de formação dos alunos e alunas no atual paradigma.

É possível perceber que os estudos nessa área avançam em direção a uma nova perspectiva, preparando o terreno para mudanças maiores, como as que estão ocorrendo em todas as áreas: social, econômica e tecnológica. Entendemos que qualquer mudança estrutural na sociedade pressupõe novos conhecimentos.

Teoricamente, a avaliação classificatória, voltada para a seleção social, perdeu seu sentido. Estudos atuais têm destacado a necessidade de reinventar novos mecanismos e critérios que possibilitem [...] considerar a avaliação como um processo capaz de promover o ensino [...], constituindo-se num campo privilegiado para sua transformação (ANDRÉ e POTIN, 1998, p. 448).

Infelizmente, os avanços teóricos foram mais acentuados do que a prática avaliativa, a qual continua “massacrando” e “excluindo” alunos e alunas, ou seja, o caráter político, seletivo e autoritário parece vigorar ainda hoje, talvez com mais força ainda. Isso pode ser melhor expresso nas palavras de Vasconcellos (2000: 26) : [...] o grande entrave da avaliação é seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social. Esse autor reforça ainda essa questão:

É impressionante o massacre a que o aluno é submetido na escola pela via da avaliação. [...] há uma genuína neurose logo na 1ª série para classificar os alunos: classe nível I, nível II [...]. Isto instiga no professor o espírito classificatório, além de ser uma violência sobre a criança logo no início de sua escolarização. (VASCONCELLOS, 1998, p. 13)

Também, segundo Perrenoud (1999), verifica-se é que a avaliação tem servido para informar mais sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre a sua distância relativa à norma de excelência, que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências; e tem servido menos ainda para apontar novos caminhos, propor novas alternativas de aprendizagem para aqueles alunos que não atingiram os objetivos, para reorientar, ou até mesmo modificar os métodos de ensino, verificando os reais motivos da não aprendizagem.

Essa é a situação atual em que se encontra a prática avaliativa na maioria das escolas, apesar de já se notarem também várias tentativas de mudança, mesmo isoladas partindo de alguns professores ou algumas escolas.

Muitos são os estudos feitos na década de 90 que tentam superar a análise crítico-reprodutivista, pressupondo a escola como espaço também de produção e não apenas de reprodução como ocorreu em épocas anteriores. Há um salto qualitativo ainda maior, em relação à década.

Notamos que o desenvolvimento no campo teórico da avaliação aponta um novo olhar para a prática da avaliação, que se configura numa oposição ao que está ainda presente nos meios escolares. Diversos autores como Vasconcellos (1998/1999/2000), Saul (1999), Luckesi (1999/2000), Hoffmann (1998/2000a e b), Esteban (1999), Romão (1999), Perrenoud (1997/1999), Hadji (2000), Rabelo (1998), Sousa (1991, 1997), André e Passos (1997), Zabala (1998) entre outros, apresentam suas concepções sobre avaliação da aprendizagem escolar. Apesar das diferenças nos seus desdobramentos (o conceito de avaliação, o papel do professor/a, as condições nas quais a avaliação se processa, seu objetivo), todos buscam, na teoria que apresentam, uma superação dessa prática.

1.1.3 PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: possibilidades para a superação da prática docente.

Estamos imersos em uma sociedade caracterizada por um processo contínuo e acelerado de mudanças, exigindo novos comportamentos dos indivíduos. A escola enfrenta o desafio de se adequar a esse cenário e, por isso, não se põe em dúvida a necessidade de rever as práticas pedagógicas e consequentemente as concepções e práticas de avaliação.

Assim como Gipps (1998, p. 65) acreditamos estar em curso uma mudança de paradigma na área da avaliação, passando de um “modelo” de testes e exames, que valorizam a mensuração das quantidades aprendidas, para um tipo de avaliação, onde os alunos terão a oportunidade de demonstrar o conhecimento construído, onde o processo de construção é acompanhado, e ainda, onde se valorizam a quantidade e a qualidade do processo de aprendizagem.

Partindo do ponto de vista de que a avaliação amplia suas dimensões, contribuindo para auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, obter informações sobre os alunos, professores e escola, passamos, segundo Ludke (*apud* FRANCO, 2001), para uma fase em que se utiliza a avaliação para conhecer melhor os problemas do processo ensino aprendizagem e os meios para solucioná-los. Ressaltamos aqui, que o grande avanço que se coloca hoje para

a avaliação é constituir-se como parte do processo de ensino-aprendizagem, permeando-o e auxiliando-o e não mais como uma atividade em momentos estanques e pontuais.

Nesta perspectiva, Vasconcellos (1998/1999/2000) propõe uma nova concepção de avaliação: democrática e libertadora. Para esse autor, construir um novo sentido, uma nova intencionalidade para a avaliação é um processo decisivo para a escola contemporânea. Vasconcellos vê a escola como uma instituição cujo compromisso é com o ensino real, concreto, atendendo as necessidades dos alunos e alunas.

Esse autor (1998) defende, assim, um ensino democrático e participativo no qual os alunos/as aprendem a exercer suas capacidades de reflexão e de questionamento, suas criatividade e autonomia. Esse tipo de ensino centra-se não na avaliação, mas na aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos e alunas. Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento utilizado para alimentar o processo ensino aprendizagem.

Conceituando avaliação, Vasconcellos (1998, p. 85) afirma: *Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos [...].*

E afirma que:

[...]o que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, à partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la. (VASCONCELLOS, 2000, p. 74)

Uma concepção de avaliação bem próxima a essa é a “avaliação-ensino”, proposta por Both (1999). De acordo com o autor, tanto a avaliação, como o ensino são vislumbrados como processos, quebrando-se a constante confusão estabelecida entre avaliação e verificação, sendo que esta última ainda vem mantendo predomínio sobre a primeira. Argumenta que a avaliação, em qualquer dos graus de ensino, vem sendo utilizada mais como instrumento que como processo ou agente inserido no ensino. Pare ele, a avaliação e o ensino devem [...] *manter simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se ao mesmo tempo* (p.153), o que, segundo o autor, não significa enfraquecer ou abolir a avaliação no processo de ensino aprendizagem, mas sim, criar uma intimidade de atuação entre ambos a ponto de se confundirem como processo: avaliação-ensino.

Outra concepção relevante, próxima às anteriores, é a de Saul (1999, p. 61), para quem a avaliação deve assumir um caráter emancipatório, ou seja, [...] *libertador*, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal com a avaliação emancipatória, segundo a autora, é o de fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação educacional escrevam sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação, iluminando o caminho da transformação, comprometendo-se com futuro, com o que se pretende transformar. A emancipação segundo essa óptica é um ato que: *Prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação.* (SAUL, 1999, p. 62)

Embora utilizando diferentes formas de conceituar a avaliação, Vasconcellos, Both e Saul encaram-na como meio de fornecer informações sobre o processo ,tanto para que o professor/a conheça os resultados de sua ação pedagógica como para o/a aluno/a verificar seu desempenho. Deixa claro que a avaliação é um processo que se dá dentro de um processo maior de ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, a avaliação democrática e libertadora de Vasconcellos, a avaliação-ensino de Both e a avaliação emancipatória de Saul estão voltadas para a transformação da ação docente e discente, onde, numa relação dialética, um é capaz de nutrir o outro com informações necessárias ao andamento do processo educativo.

Uma proposta de avaliação interessante apresentada por Luckesi (2000) sugere uma avaliação “acolhedora”. Para ele,

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. Os exames selecionam, excluem marginalizam, a avaliação inclui, traz para dentro. (LUCKESI, 2000, p. 7)

O autor afirma que o ato de avaliar implica antes de tudo no acolhimento ao sujeito, independente da situação em que se encontra. *Avaliar o educando implica antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para a partir daí decidir o que fazer* (LUCKESI, 2000, p. 8), ou seja, acolher o educando na sua totalidade e não apenas na aprendizagem específica dos conteúdos escolares que está sendo avaliada. A disposição para acolher, nessa concepção, é o ponto de partida para qualquer atividade prática da avaliação. E essa disposição está no sujeito que avalia, ou seja, o professor/a, é o adulto da relação de

avaliação, por isso deve possuir a disposição de acolher. Sabemos que não é possível avaliar um objeto, uma ação, uma pessoa, caso seja recusado ou excluído.

Acolher se contrapõe a julgamento, portanto, para que o/a professor/a tenha essa disposição de acolher,

[...] importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas [...]. A avaliação só nos propiciará condições para obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja. (LUCKESI, 2000, p. 7)

Completando idéia do autor, entendemos que é a partir do acolhimento que poderemos ajudar os alunos e alunas a construírem vínculos cada vez mais fortes com suas aprendizagens, de modo que estas sejam realmente significativas à sua vida prática.

O/A professor/a, acolhendo seus alunos/as, ajudando-os a construir vínculos com suas aprendizagens, está realizando o que a educadora Hoffmann define como avaliação “mediadora”. Para ela, a [...] *ação avaliativa mediadora envolve interação e diálogo e se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e é educado* (HOFFMANN, 2000a, p. 189). Acreditamos que a proximidade e acolhimento andam juntos. Para uma avaliação acolhedora é preciso haver uma aproximação entre avaliador e avaliado para que possam qualificar as aprendizagens obtidas no processo.

A avaliação mediadora é também considerada por Linhares (1996), que a denomina de avaliação assistida, a exemplo de outros seguidores da proposta de Vigotski, segunda a qual, com a mediação de um outro mais capaz em determinado campo do saber, o aprendiz vai além do que pode realizar sozinho. A avaliação do que ele realiza com o "suporte" do outro, que pode ser um professor, os pais, o irmão ou o colega, indica como a aprendizagem deve ser mediada e em que direção, ampliando o potencial do aprendiz e promovendo o seu desenvolvimento. Assim, a transmissão de conhecimentos, com toda a sua carga cultural, pode se dar de acordo com as necessidades do educando, sem o caráter seletivo, anteriormente apontado. Segundo Baquero (1998), o conceito de zona de desenvolvimento proximal veio revolucionar o conceito de avaliação, pois não se considera apenas o limite inferior da aprendizagem, como nas tradicionais provas escolares, mas o que ele pode realizar além desse limite. O conceito de mediação aqui difere do referido acima, pois não se trata apenas de vínculo emocional.

Retomando Luckesi (2000, p. 8) ele afirma que: *O ato de avaliar não é impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso, construído, portanto, de proximidade mediada que possibilite obter:*

[...]conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras oportunidades de vida. [...] A ação avaliativa mediadora revela-se a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. (HOFFMANN, 2000a, p. 38)

A avaliação mediadora requer, no entanto, uma diferente postura de vida, uma postura acolhedora, próxima e dialógica.

Dialógica é também uma outra concepção de avaliação, apresentada por Romão (1999). O autor discute a avaliação partindo da concepção de “sistema promocional”, onde o aluno é submetido a avaliações para “passar” ou ser “reprovado”. Segundo ele, tal concepção é um obstáculo sério ao avanço transformador da prática avaliativa. Por isso, considera que a avaliação deve deixar de ser um processo de cobrança, para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor, onde “o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”. (ROMÃO, 1999, p. 88)

Continuando, o autor afirma que a avaliação da aprendizagem é, nada mais, que um tipo de investigação, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do aluno, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. E deve propiciar ao professor a revisão de sua ação, dos procedimentos adotados, da ciência e da sua própria maneira de ver o mundo.

Enquanto Romão (1999) descreve a avaliação como um ato investigativo por meio do qual o/a professor/a conhece seus alunos e alunas e a partir daí revisa sua ação, Luckesi (2000), em outras palavras, mas com o mesmo significado, argumenta que o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos e alunas implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Diagnosticar, diz o autor, *constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. [...] o ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia que o objeto é como é* (p. 8). Não há possibilidade de avaliar sem a constatação, pois esta é a base que sustenta o ato de diagnosticar e, quando diagnosticamos, qualificamos positiva ou negativamente o objeto da

avaliação, qualificamos para dar o passo seguinte ou tomar uma decisão. Portanto, [...] o ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação (p. 9), ele é, na verdade, um ato dinâmico, que implica na decisão sobre o que fazer para ajudar alunos e alunas a avançarem no processo educativo. Se não se toma uma decisão sobre a avaliação que se fez, esta não está completa, não se realiza de forma íntegra, pois a [...] avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação que está em curso (p. 9).

Decidir também não é uma tarefa fácil e não se faz, conforme Luckesi (2000, p. 8) [...]num vazio teórico. Toma-se uma decisão em função de um objetivo e no caso da avaliação, este é a aprendizagem dos alunos e alunas. Dentro da lógica da avaliação, os resultados constituem um manancial de informações que habilitam o professor verificar qual o estágio de conhecimento de cada aluno/a, como seu trabalho foi desenvolvido, quais os aspectos da aprendizagem que apresentam maior deficiência. O/A professor/a, de posse dos dados levantados, deveria refletir sobre os resultados, e assim propor alternativas de aprendizagem para os alunos que não atingiram os objetivos, modificar e/ou reorientar os métodos de ensino, verificando junto aos alunos/as por que eles não aprenderam e quais são as causas reais.

Dessa forma, a prática da avaliação da aprendizagem deve manifestar-se como alimento que nutre o processo educativo, fazendo-o florescer livre, espontâneo e criativo. E, para isso, deve apontar a busca do melhor para todos envolvidos no processo, e não para a seleção e classificação de uns poucos. Tal prática deve ser tomada como um instrumento dialético e mediador de avanço, capaz de identificar novos rumos e caminhos a serem perseguidos. Essas necessidades encontram-se intimamente ligadas à forma como o/a professor/a assume a avaliação. Conforme Luckesi (1999, p. 44): *O professor terá obrigatoriamente de ser diferente, mais maduro e mais experiente. Contudo, isso não lhe retira a possibilidade de assumir-se como companheiro de jornada no processo de formação e de capacitação do educando.* Assumindo essa forma, a avaliação deixa de ser elemento de submissão e domesticação, características de uma sociedade conservadora, e passa a ser transformadora, democrática e inclusiva.

A avaliação assume o compromisso com o sucesso da aprendizagem de alunos e alunas, a partir de um processo permanente de reflexão sobre o ensino. É neste sentido que Perrenoud (1997, 1999), Zabala (1998) e Hadji (2001) têm ajudado a compreender a avaliação, concebendo-a como um ato pedagógico que ocorre no interior da instituição

escolar, voltado para a formação dos educandos. É, segundo os autores, a avaliação “formativa” a responsável pela regulação das aprendizagens.

Para Perrenoud (1999), este é um tipo de avaliação que permite ao professor/a aproximar-se dos processos de aprendizagens do aluno/a, a fim de compreender como está elaborando seu conhecimento. Uma avaliação assim, segundo o autor, coloca-se a serviço das aprendizagens, do desenvolvimento e formação dos alunos. Trata-se de uma avaliação que tem por finalidade não o controle, mas a compreensão e a regulação dos processos dos educandos, tendo em vista auxiliá-los na sua trajetória escolar. Isso significa que a avaliação, indo além da constatação, subsidiará o trabalho do professor, apontando a necessidade de continuidade e avanços ou de mudanças nos seus planejamentos e no desenvolvimento das ações educativas. A avaliação a serviço das aprendizagens, segundo o autor, desmistifica a idéia de seleção tão profundamente arraigada na cultura escolar. Trata-se, portanto, de uma avaliação que procura administrar de forma contínua a progressão dos alunos.

Também para Hadji (2001) esse tipo de avaliação situa-se no centro da ação de formação e sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. O que caracteriza este tipo de avaliação é a vontade de colocar seu tempo e suas atividades a serviço da aprendizagem: estar atento ao que os alunos fazem, verificar se eles têm dificuldades na sala de aula, levá-los a refletir sobre elas. A avaliação formativa é o ideal, que contribui para regular a ação dos professores/as porque também informa todas as ocorrências do processo educativo, como destaca Hadji (2001, p. 20):

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular a sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciências das dificuldades que encontra e tornar-se capaz na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir, ele próprio seus erros.

Assim, Hadji (2001) explica que de formativa e informativa a avaliação passa a ser também “reguladora”, ou seja, regula a ação de alunos e professores, os quais, pela informação dada pela avaliação, podem modificar, se necessário, o caminho pedagógico.

O aspecto mais importante da avaliação reguladora recai sobre os professores e professoras, cuja ação deve ser flexível e ajustável, dentro do processo educativo. O autor ainda destaca a “utopia” como um elemento importante neste processo, pois é ela que pode dar aos professores e professoras o mínimo de encorajamento para continuar, quaisquer que sejam as dificuldades – o número de estudantes, a imobilidade da sociedade, a força da

estratificação social. *Ela nos dá energia para tentar permitir que o maior número possível de alunos aprenda, construa o saber, aproprie-se do conhecimento* (Hadji, 2001, p. 18).

Zabala (1998) também defende a avaliação formativa, mas prefere usar o termo *avaliação reguladora*, conforme anuncia: *Pessoalmente, para designar este processo prefiro usar o termo avaliação reguladora, já que explica melhor as características de adaptação e adequação.* (ZABALA, 1998, p. 200).

Segundo o autor, essa opção permite reservar o termo formativo para uma determinada concepção da avaliação em geral, ou seja, aquela entendida como detentora do o propósito de modificar e melhorar continuamente o aluno/a aluna avaliado, oportunizando, a todo momento, adequações à proposta educativa.

Dessa forma, a avaliação reguladora é aquela que fornece o conhecimento aos professores/as e alunos/as sobre o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que adaptem às necessidades que surgem ao longo do mesmo. Para o autor, este tipo de avaliação não centra sua ação em parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos e alunas.

Percebemos que o termo “regulação” está presente nas concepções de avaliação apresentadas por Perrenoud, Hadji e Zabala e, para entender melhor tais concepções, buscamos uma análise mais profunda do termo.

Está claro que a noção de regulação está vinculada à concepção de avaliação formativa, num contexto onde a uniformidade das ações educativas dá lugar à regulação das mesmas, conforme as necessidade dos alunos e alunas. Ela faz parte de uma proposta educativa que entende que o ensino deve se adaptar às diferenças dos alunos e alunas, às singularidades dos processos de aprendizagem.

Regulação é, portanto, o termo utilizado para se referir aos processos específicos que visam a ajustar as estratégias de ensino às aprendizagens dos alunos e alunas. Seu objetivo é contribuir diretamente para a progressão das aprendizagens. A regulação é uma ação a ser desencadeada pelos professores e professoras, ao reformular seu planejamento, adequando-o às necessidades dos alunos e alunas.

O conceito de regulação trabalhado por Zabala (1998, p. 200) é assim expresso: [...] *regulação é o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades de aprendizagem.*

Perrenoud (1999, p. 69) utiliza o termo regulação dos processos de aprendizagem para designar o *conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com*

o meio que modificam seus processos de aprendizagem, no sentido de um objetivo definido de domínio. A sua concepção apresenta o mecanismo da regulação como característica do aprendiz.

Hadji (2001) apresenta uma distinção importante entre o conceito de remediação e o de regulação. Remediação sugere uma evocação do mesmo, o retorno a uma mesma prática: repetição de uma lição, exercícios do mesmo tipo, trabalho de recuperação, entre outros. O conceito de regulação, por sua vez, sugere promover algo diferente: novos contextos, situações de aprendizagens, atividades, abordagens, configurações do grupo de alunos.

A regulação das aprendizagens é, segundo Hadji (2001, p. 124) *[...]uma ação intencional, que interfere no processo ensino-aprendizagem em curso, mantendo ou reorganizando a trajetória planejada, com vistas a alcançar um determinado estado (as aprendizagens desejadas).* Trata-se de um processo dinâmico, contínuo, e supõe considerar, de modo especial, alguns aspectos da ação pedagógica como: as intenções ou objetivos educativos estabelecidos pelo professor/a e pela escola; os meios utilizados durante o processo para alcançar essas intenções ou objetivos e para avaliar a efetividade dos mesmos, tendo em vista a progressão das aprendizagens e as estratégias utilizadas para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagens.

Ainda de acordo com o mesmo autor, todo mecanismo de regulação comporta dois momentos: o momento de *feedback*, quando nos situamos em relação ao objetivo e o encaminhamento, quando ajustamos a ação em relação ao objetivo. Esse mecanismo tem sido estudado também por pesquisadores de orientação vigotskiana, ao tratarem da qualidade da mediação, como é o caso de Klein (1992), que o situa ao nível daquele que ensina, quando pistas são dadas pelo mediador para melhorar o desempenho do aprendiz em alguma tarefa, tal como acontece na proposta de avaliação assistida já referida.

Perrenoud (1999) faz uma distinção entre regulação direta e indireta. A primeira, centrada na atividade do aluno, caracteriza-se como uma intervenção no seu funcionamento intelectual. A segunda é uma ação sobre as condições de aprendizagem, quais sejam: motivação, participação, ambiente, envolvimento com o trabalho, organização da atividade e da situação didática. Esse mesmo autor aponta alguns obstáculos a uma regulação eficaz das aprendizagens:

- a ênfase que a maioria dos sistemas escolares reserva à lógica do conteúdo em detrimento de uma lógica da aprendizagem;

- a dificuldade que se tem para compreender como se processam as aprendizagens dos alunos, os mecanismos de elaboração do raciocínio, da compreensão, da memorização, etc.;
- as rupturas ou descontinuidades nos processos: regulações que, embora bem iniciadas, terminam inacabadas;
- a tendência a dar prioridade à regulação em vez de regular a aprendizagem como processo.

A regulação na presente pesquisa supõe a intervenção do professor na própria situação de aprendizagem, desde que constate a necessidade de reorientar o processo do aluno. Assim sendo, ela deverá utilizar recursos e definir ações, no sentido de possibilitar novas aproximações do aluno ao conhecimento trabalhado. Para isso, poderá fazer uso de outras estratégias de ensino: levantar diferentes questões, exemplificar, pedir para outro aluno expor, fazer junto, propor desafios mais adequados, novas atividades de estudo, pesquisa, sugerir leituras, fazer o aluno interagir com colegas que têm conhecimento do tema, propor debates, etc. A comunicação tem papel fundamental na regulação.

Uma prática dialógica e interativa favorece esquemas de regulação. Para desenvolvê-la, o professor tem que criar situações de confronto, de interação, de trocas, de tomadas de decisão a fim de possibilitar a exposição de idéias, as argumentações, as justificativas, os planejamentos. (HADJI, 2001, p 119)

A regulação, segundo Perrenoud (1999) é o caminho para a auto-regulação e esta consiste em mobilizar as capacidades do aluno para administrar sua própria aprendizagem, seus projetos, e avanços, suas estratégias diante das atividades propostas e das dificuldades que encontrar. É importante que o aluno tome consciência e reflita sobre esse processo. Para Hadji (2001), a auto-regulação supõe uma capacidade do aluno de se avaliar, ou auto-avaliar, com o fim de realizar correções ou ajustamentos no seu processo de aprendizagem; a auto-regulação é a base do desenvolvimento da autonomia dos alunos e alunas, sendo parte integrante da avaliação.

Nesta perspectiva, as pesquisas direcionadas para a investigação sobre avaliação da aprendizagem escolar têm apontado, como vimos, para a formação de novos paradigmas em avaliação. Um movimento contrário à perspectiva da

avaliação pautada na comparação dos resultados e, consequentemente, na classificação dos alunos e alunas tem surgido, carregando a necessidade de se colocar esse fenômeno escolar comprometido com a emancipação humana.

De acordo com Castanho (2000, p. 174):

Uma nova avaliação, dissociada do aspecto punitivo e preocupada com o desenvolvimento integral do educando (conhecimento mais processos mentais), seria voltada para sua libertação, para sua promoção, para sua emancipação. Há uma reviravolta cultural, um apelo a um novo paradigma, que vê não apenas a avaliação mas o conjunto do fenômeno educativo, numa perspectiva emancipatória. E nesse sentido que se desenham os contornos de um novo processo pedagógico, e dentro dele, de uma nova concepção de avaliação.

Apesar de essa tendência atual, indicando que a avaliação a ser desenvolvida na escola deve assumir um caráter construtivo, formativo, mediador, tornando-se parte inerente do processo ensino-aprendizagem, parece que não se tem conseguido alterar a prática avaliativa dos professores e professoras nas salas de aula, que continuam a avaliar de forma autoritária e unilateral, não assumindo verdadeiramente o cerne dessa nova postura na sua atuação docente.

Vasconcellos(1998) busca uma explicação para isso, argumentando que a prática avaliativa dos professores e professoras é obstaculizada, tanto por fatores objetivos como subjetivos. Do ponto de vista objetivo, o autor aponta: o sistema social altamente seletivo, longa tradição pedagógica autoritária e reproduzora, pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares, formação acadêmica inadequada dos professores e professoras, legislação educacional refletindo a lógica social, condições precárias de trabalho. Do ponto de vista subjetivo, o que dificultaria as mudanças seriam as representações que os professores e professoras têm sobre a prática da avaliação, já que foram definidas, principalmente, por suas histórias de vida e as concepções de homem e de sociedade marcadas por épocas sociais distintas da que vivemos hoje, muitas até incorporadas de rituais sociais de origem remota.

Introjetou-se a idéia de avaliar como medir, julgar quem merece ou não ir à frente. Na hora de mudar, há o obstáculo deste paradigma, muitas vezes inconsciente. Esse sim tem sido um grande entrave: o professor foi formado neste esquema, nele cobrado e imerso. Daí vem a perplexidade diante da dificuldade em mudar de fato a prática. (VASCONCELLOS, 1998. p. 13)

Entendemos a necessidade de considerarmos as dificuldades de mudanças na prática avaliativa, primeiramente, em um nível macroeducacional, pois as constantes mudanças

provocadas pelas políticas educacionais, nos aspectos organizativos dos sistemas escolares, visando a melhoria do ensino e à diminuição dos índices de reprovação, fazem com que os professores e professoras se sintam inseguros, adaptando-se necessária e constantemente, aos novos projetos, não chegando, entretanto, a aceitá-los e a incorporá-los no seu imaginário pedagógico (LUDKE, 2001).

Para Fernandes e Franco (2001), tal situação parece decorrer, dentre outros fatores, do envolvimento parcial ou inadequado dos profissionais da educação e da comunidade interessada na elaboração e implementação de tais propostas. Por exemplo, a forma de consulta dos envolvidos na elaboração das políticas pode estar sendo ineficiente ou até ser inexistente. Ainda, segundo os autores, a sistemática de implantação das mesmas, não considera a necessidade de realizar um preparo prévio e eficaz dos profissionais que vão colocá-las em prática.

Em nível microeducacional, ocorre, muitas vezes, algo semelhante, tendo em vista que algumas escolas contratam especialistas para elaborarem suas propostas pedagógicas, incluída aí a proposta de avaliação, as quais, em seguida, são jogadas para os professores que se encarregam de executá-las.

Todavia, sabemos que qualquer projeto de mudança não ocorre por mera transposição ou por imposição de um novo “modelo” de ensino, de conhecimento, de avaliação, enfim, de prática pedagógica. Sabemos também que, para que seja aceita e devidamente implementada uma mudança, é preciso que haja, em primeira instância, insatisfação com a prática em vigor e se almeje sua substituição por outra que demonstre maior efetividade do processo e que seja adotado por todos os envolvidos.

Igualmente importante em qualquer processo de mudança é a concretização desta nas atitudes e postura do/a professor/a, para somente mais tarde, mudar a prática que, segundo Vasconcellos (2001, p. 154) [...] pode diminuir os risco das inovações se tornarem pseudo-superações.

Percebe-se desse modo, que as mudanças não podem ser implementadas nas escolas de um dia para o outro, com a simples divulgação de uma nova proposta. Além disso, nos períodos de transição, de incorporação da proposta, as mudanças não ocorrem sem traumas e sem resistências.

Diversos estudos (NÓVOA, 1992, 1995, 1997; GARCIA, 1995; ZEICHNER 1993, 1995; PERRENOUD, 1993, 1999; DIAS-DA-SILVA, 1997, entre outros) têm evidenciado que para haver mudança significativa no ensino, é preciso, fundamentalmente, trabalhar com os

professores e professoras, tomá-los como parte essencial desse processo. E, por isso, é preciso atentar para a formação continuada em serviço desses profissionais, responsáveis pela implementação, com êxito, dessas mudanças.

Para Nóvoa (1992, p. 26),

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional.

E, quando pensamos em mudanças na avaliação da aprendizagem que ocorre no interior das escolas, torna-se mais relevante pensar na formação continuada em serviço, pois, como já vimos, o “modelo” utilizado ainda hoje, na maioria das escolas, está profundamente enraizado nas concepções dos professores e professoras.

A leitura e análise da teoria apontam a necessidade de se estudar o processo de avaliação do rendimento escolar, o mais próximo possível do contexto da sala de aula, procurando identificar na experiência dos professores e professoras as práticas que melhor atendem aos atuais paradigmas de avaliação. Consideramos que o caminho a ser perseguido para o alcance desse objetivo é a formação continuada em serviço. É, portanto, nesse contexto que esta investigação se insere.

É importante ressaltar que os conhecimentos produzidos na área da avaliação da aprendizagem escolar, ainda se encontrem mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente, o que justifica uma formação continuada em serviço, na qual os/as docentes terão a oportunidade de realizar o exercício da reflexão-ação-reflexão, desenvolvendo conhecimentos, interiorizando-os e legitimando-os como uma nova modalidade de ação para sua prática. Desse modo professores e professoras, principalmente os mais resistentes, poderão, aos poucos, incorporar novas concepções e novas práticas docentes.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: fundamentos e perspectivas

Há uma inquietação em torno da formação de professores, para onde se voltam múltiplos olhares na expectativa de se encontrar novos paradigmas, capazes de ampliar compreensão e gerar práticas mais adequadas a esse processo. Não se concebem mais cursos

de formação de professores que apresentem currículos fragmentados, metodologias ultrapassadas, orientados por uma racionalidade técnica, com teoria e prática dissociadas. Os profissionais formados nestes moldes de educação não saberão atender às exigências que o mundo hoje revela. É, na verdade, uma formação considerada inadequada nos atuais paradigmas, pois os futuros profissionais só aprendem a tomar decisões baseados numa teoria aplicada, que lhes foi ensinada, como se essa se constituísse em resposta para todos os problemas a serem enfrentados no cotidiano.

Mas, segundo Freitas (1992, p. 3), [...] *boa parte dos problemas relativos à formação de professores no Brasil não dependem de grandes formulações teóricas*. Para o autor, muitas idéias e concepções já foram formuladas, mas poucas se converteram em realidade no interior dos cursos de formação de professores, e tais idéias, se concretizadas, produziriam mudanças substanciais em nossas escolas. A questão problemática, apontada pelo autor, está justamente na concretização das idéias, onde diferentes interesses estão em jogo, interferindo e muitas vezes rejeitando as mesmas.

Os avanços nessa área, nas décadas de 70 e 80, foram relativamente lentos, ficando mais na base da formulação de propostas (FREITAS, 1992). Mas na década de 90 houve maior preocupação com a temática e vários fatores influenciaram tal preocupação, a saber: competitividade internacional, avanço da informática, desemprego, necessidade de redução do déficit público, recessão. Tais elementos tiveram também grande influência no padrão de exploração da classe trabalhadora, o qual necessitava ser redimensionado para atender a essa nova ordem social: não se concebia mais formar o trabalhador rapidamente para dominar um conjunto limitado de tarefas, deixando o nível educacional apenas como elemento complementar.

Tendo em vista a crescente influência das mudanças sociais no mercado de trabalho, a formação educacional passou a ser cada vez mais requerida e novas exigências começaram a ser feitas. Não bastava mais um técnico competente, mas exigia-se um profissional capaz de solucionar problemas e, sobretudo, um profissional com

[...] maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais “democracia” na condução do trabalho caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática [...] (FREITAS, 1992, p. 5).

Tais habilidades, com certeza, não podem ser adquiridas rapidamente e são necessariamente desenvolvidas no meio escolar. E este, para atender tais exigências, precisa ser reformulado.

Devido às mudanças estruturais e organizacionais da sociedade, há inquietações quanto à formação de profissionais em todas as áreas, mas é crescente e angustiante a preocupação com a formação de professores, a qual foi sendo desqualificada ao longo dos anos pela imposição da força social, como por exemplo, a massificação da oferta escolar e também pela precariedade do trabalho do professor (MARQUES, 1992).

Além disso, os cursos de formação de professores vinham acumulando sérios problemas que dificultavam sua efetivação consistente. Entre os problemas mais graves Marques (1992) apresenta:

- dissociação entre teoria e prática;
- disciplinas estanques e fragmentadas;
- separação das disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas;
- prática de ensino e estágio supervisionado divorciados e postos à margem dos cursos;
- desvinculação entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla;
- distanciamento das instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino das redes de escolas de 1º e 2º Graus;
- separação entre as dimensões cognitivas, éticas e políticas da formação do educador.

Além desses, outros problemas são apontados por Carvalho (1992):

- o formato expositivo das aulas que estimula um aprendizado passivo;
- os futuros professores são acostumados a receber conhecimentos mais do que criá-los (não investimento na pesquisa);
- as soluções buscadas para os problemas tendem a ser repetitivas, sem contribuir para desenvolver formas de raciocínios necessárias para abordar situações novas não previstas.

Estudos como os de Alonso (1999), Cunha (1994), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993/1999), Zabalza (1994), Dias-da-Silva (1994), Cavaco (1995), Candau (1997), Maldaner (2000), Pimenta (2000), entre outros, têm mostrado também que a formação inicial dos professores tem deixado lacunas, por se tratar o ensino de modo fragmentado, setorizado, impregnado de uma forte racionalidade técnica, e, principalmente, pela dicotomia teoria/prática.

Maldaner (2000, p.45) na mesma linha de pensamento de Marques e Carvalho acrescenta que a prática de formação inicial correntemente implementada nos cursos de formação de professores, geralmente, faz uma separação teoria-prática pedagógica, que cria uma sensação de vazio de saber na mente do professor, o que dificulta sua atuação, causando prejuízo aos alunos e alunas.

Pimenta (2000) tem demonstrado que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo formal com conteúdos distanciados das atividades de estágio e, portanto, da realidade das escolas, incapazes de gestar uma nova identidade profissional. Quanto à formação continuada, a autora ressalta que a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino, pouco eficientes para alterar a prática docente e menos ainda as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática pedagógica nos seus contextos. Não colocando a prática como ponto de partida e ponto de chegada da formação, os cursos não propiciam que os docentes ressignifiquem seus saberes.

Essa concepção linear dos processos de ensino, pela qual os/as professores/as são vistos como técnicos especialistas, que aplicam com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, tem suas raízes na racionalidade técnica. É uma concepção epistemológica da prática, segundo Pérez Goméz (1995, p. 96), herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a *actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas*.

Nessa perspectiva, o ensino é visto como um processo de transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade e a formação docente ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas, cujo conteúdo o/a professor/a deveria transmitir como verdades absolutas. A idéia era que esse tipo de preparação levaria o professor a desenvolver competências para realizar, de forma eficaz, sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

No entanto, essa idéia não se concretizou, pois vários fatores - como os já descritos anteriormente: fragmentação e linearidade de conteúdos, dicotomia teoria/prática, repetição e reprodução de conhecimentos, práticas de avaliação excludentes, fracasso escolar, ensino de qualidade duvidosa ainda hoje presentes em nossas escolas - têm evidenciado que as formações inicial e continuada como estão estruturadas, não têm conseguido formar professores que saibam lidar, na prática, com a complexidade das situações que permeiam a função docente.

Schön (1992) situa tal problemática como uma inadequação do conhecimento profissional. Segundo o autor,

[...] as situações práticas são instáveis, contemplam a complexidade, contêm alto grau de incertezas e permitem conflito de valores. A formação dos profissionais, por outro lado, não as contempla. Ao contrário ela é realizada em cima de resolução de problemas abstraídos da realidade, constituindo-se na resolução de problemas-padrão sobre os quais cabem soluções-padrão (SCHÖN, 1992, p. 45).

Tendo em conta essa fragilidade dos processos de formação de professores, que não têm conseguido formar um profissional autônomo, apto a utilizar na prática os conhecimentos adquiridos na teoria, as pesquisas e ações de formação se vêm obrigadas a reconceituar a função docente, enxergando o profissional da educação como aquele que, *a partir do conhecimento científico de sua área de atuação, articule, com a técnica e a arte, o processo subjetivo que se dá na relação ensino-aprendizagem, já que sua riqueza reside na interação mental e social e na singularidade subjectiva que a caracteriza* (Pérez Gomez, 1995, p. 99). Para isso, se faz necessário buscar as limitações da racionalidade técnica, presente há muito tempo no processo de formação de professores (tanto na formação inicial quanto na continuada), e ainda, a forma como se dá a constituição da subjetividade desse professor, no sentido de tentar superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

Estudos acadêmicos dos últimos anos na área de educação, como os de Schön (1992), Pérez Goméz (1995), Lima (1997), Garcia (1995), Esteve (1995) Nóvoa (1992), Pimenta (2000 e 2002), Giesta (2001), Alvarado Prada (1997), entre outros, têm-se ocupado com a temática sobre o professor. A formação inicial e continuada, a competência do professor, o estudo da sua prática educativa e de seu desenvolvimento profissional, a capacidade de reflexão do professor e os saberes da docência têm sido enfocados como os principais aspectos a serem estudados para se compreender o trabalho docente, e isso vem sendo feito por meio de metodologias diversificadas, como: estudo autobiográfico/história de vida, análise de diários de aula, pesquisas participantes e pesquisa-ação em grupos de formação continuada em serviço.

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação de professores se deu, segundo Pérez Goméz (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três pólos inter-relacionados: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a idéia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender às necessidades concretas da sala de

aula; o terceiro, a superação da idéia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas se centravam nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se

Pela procura de características intrínsecas do bom professor, [...] pela busca do melhor método de ensino e [...] pelo estudo de sala de aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica (LIMA, 1997, p. 2).

Tendo em vista tais considerações, a formação de professores, tanto a inicial como a continuada é hoje reconhecida como ponto crítico na reforma educacional, revelando-se portanto, inegável a importância de novos paradigmas para a formação de professores, apta a garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e, ao mesmo tempo, a construção de competências básicas, como: reflexão, argumentação, senso crítico, autocritica, racionalidade prática, criatividade.

Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995) ressaltam a importância de o processo de formação continuada de professores e professoras, ser contínuo, a fim de possibilitar que conteúdos básicos sejam trabalhados diante das condições em que se encontra a escola. Segundo as autoras, independentemente das condições nas quais se efetuou a formação inicial e da situação da escola, o/a professor/a precisa ter continuidade em seu processo de formação, não apenas para se atualizar, quanto às modificações na área do conhecimento em que atua, mas, também, por uma razão premente que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, o domínio da práxis que é histórico e inacabado.

Dentre os estudos sobre a formação continuada de professores, Nascimento (1997, p. 81-82) apresenta, a partir de um levantamento bibliográfico, uma síntese da reflexão de diversos autores sobre as razões da inadequação das propostas atuais de formação continuada de professores, normalmente repassadas por meio de “pacotes de treinamento” e encontros de vivências (cursos práticos, treinamentos, palestras), encarados como suplementação ou reciclagem:

- a descontinuidade das ações que têm sido postas em prática;
- a perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores, etc.;
- a atitude normativa e prescritiva em relação aos professores;
- custo oneroso dos cursos, seminários, etc.;
- a realização dessas ações fora do local e horário de trabalho;

- a desarticulação com projetos coletivos ou institucionais;
- a concepção de formação como reciclagem e atualização de professores, e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões;
- a distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores não são considerados como sujeitos de sua formação, não são chamados a planejarem e selecionarem os conteúdos e metodologias destas propostas;
- o clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórias;
- a visão da formação como uma obrigação, dada a sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar;
- a desconfiança por parte das autoridades com relação ao conhecimento produzido pelos professores.

Portanto, faz-se necessária uma mudança nessas propostas de formação, no sentido de ultrapassar as concepções acima descritas, que caminhe em direção a uma racionalidade prática, que esteja iluminada pelo conhecimento universalmente produzido, permitindo ao professor/a utilizar esse conhecimento em sua prática pedagógica, modificando e/ou aperfeiçoando seu próprio fazer.

Além dessa problemática na formação de professores/as, há uma outra que também tem agravado o sistema educacional, dificultando cada vez mais o seu avanço: são as inúmeras reformas educativas que vêm sempre carregadas de inovações curriculares, às quais os professores e professoras são submetidos/as no exercício de sua prática pedagógica. As reformas e as inovações curriculares em si, são necessárias, o que se discute é a forma como estas têm chegado aos docentes nas escolas.

O estudo de Melo (1998) mostrou que as reformas educativas são, ainda que de forma diferenciada, fonte de preocupações de professores, comunidade escolar, especialistas em Universidades ou fora delas, governos municipal, estadual, federal e agências financeiras, como Banco Mundial, FMI. A maneira como são vistas e/ou concebidas as reformas e a busca da melhoria do ensino diferem para cada uma das esferas envolvidas, conforme ideais, valores, concepções e finalidade que cada uma atribui às mesmas.

Os especialistas e técnicos ligados aos órgãos educacionais (Secretarias, Superintendências de Ensino, Ministério da Educação) tendem a ver, em sua maioria, a melhoria do ensino relacionada mais diretamente às idéias e concepções dos programas propostos pelos governos, os quais se sucedem no poder. No entanto, as idéias e concepções contidas nas propostas, em si, não produzem a melhoria, sobretudo se considerarmos que a melhoria é [...] *ressignificada em cada tempo e lugar e assume novos valores e finalidades, definindo em última instância as ações a serem produzidas/pensadas pelos especialistas* (MELO, 1998, p. 13). Normalmente, as ações desses profissionais se traduzem-se pela elaboração de propostas curriculares e subsídios para os professores e professoras implementarem na sala de aula.

Os professores/as, por seu lado, tendem a ser bastante resistentes às propostas de melhoria elaboradas pelos especialistas e técnicos, cujas concepções diferenciam das experiências que desenvolvem no seu cotidiano escolar e que carregam as marcas de sua própria realidade.

Essa resistência dos professores/as está sustentada no fato de que, em geral, as propostas não são duradouras (muda-se o governo, mudam-se as propostas) e ainda representam uma sobrecarga a mais de trabalho. Outro fator que também dificulta a implementação das propostas é que os professores não conseguem, em sua maioria, compreender os pressupostos-metodológicos das mesmas, por serem formuladas sem considerar as condições de trabalho e os saberes que os/as professores/as têm.

Essa é, segundo Melo (1998), uma das problemáticas das reformas educativas, onde de um lado, tem-se o domínio da concepção dos especialistas e técnicos, como os possuidores de saberes, que os habilitam como principais responsáveis pelas propostas de formação e inovação curricular; e de outro lado, os/as professores/as vistos como meros receptores e implementadores dessas propostas. Esse papel é melhor expresso segundo a visão da racionalidade técnica, na qual as idéias e princípios elaborados pelos especialistas configuram-se como sendo ideais para a aplicação imediata, pelos professores e professoras, na prática pedagógica. Segundo essa linha de raciocínio, os professores não são vistos como possuidores de saberes e de formação compatíveis com a produção de conhecimentos que leve à transformação de sua própria prática pedagógica.

Temos, portanto, um paradoxo. De um lado, um/a professor/a formado/a num paradigma da racionalidade técnica, que não aprendeu a lidar com as situações complexas nem a utilizar os conhecimentos de sua experiência na resolução dos problemas de sua

prática educativa; um/a professor/a que, durante muito tempo, “ganhou tudo pronto” e foi imobilizado/a do ato de pensar e agir por si próprio, do que decorre também sua desvalorização e desqualificação profissional. Por outro lado, temos um sistema educacional também centrado no paradigma da racionalidade técnica, cujos técnicos e especialistas, negam os professores e professoras como sujeitos capazes de construir saberes para gerir sua prática.

Tal concepção e consequente direcionamento dado ao trabalho dos professores e professoras, fundados na racionalidade técnica, apoiados em inovações curriculares elaboradas por especialistas, têm impedido que se constate que o “real” da escola é construído pelos professores/as, que o interpreta e recria, sendo cada um deles/as, o ator/atriz principal na construção de seus saberes. É preciso reconhecer que o/a professor/a tem [...] *capacidade de resolver problemas complexos e variados por seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros [...]* (PERRENOUD, 1993, p. 184).

O desafio, portanto, reside na necessidade de olhar o professor/a, em todas as suas dimensões (humana, profissional, social, intelectual ...), dar-lhe voz, concebê-lo como produtor e implementador de inovações curriculares. É preciso valorizá-lo/a como sujeito capaz de produzir conhecimentos, pois o/a professor/a é:

[...] sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos e, compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando um papel central em qualquer tentativa de revitalizar a escola pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se sujeito de um fazer, é também de um pensar e não um mero executor de tarefas impostas normativa ou acriticamente (DIAS-DA-SILVA 1997, p. 43).

Dessa forma, acredita-se que o estabelecimento de uma proposta de formação continuada em serviço, onde o/a professor/a possa olhar para sua própria prática, confrontá-la com a teoria e buscar, em ambas, subsídios para sua ação, poderia minorar os problemas apontados, pois tal modalidade de formação, se assim feita, poderá permitir ao professor/a construir os saberes da docência no seu cotidiano escolar, de forma contínua.

Mas é preciso compreender a formação continuada em serviço, conceituá-la, conhecer as diretrizes que a norteiam, a fim de que possa ser um espaço concreto de formação de professores.

Apontamos, em seguida, alguns estudos no âmbito da formação continuada de professores, estabelecendo aproximações entre os pesquisadores que discutem essa questão, para que possamos conhecer e compreender os principais aspectos de uma formação que atenda as necessidades desse momento histórico que vivemos.

1.2.1 O DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: proposta para a transformação da atual prática de formação.

De fato, se na tradição do paradigma da linearidade técnica de Tyler (1949) os especialistas e técnicos estão no centro do processo decisório de produção/elaboração de conhecimentos e propostas curriculares, os professores/as são mesmo, meros implementadores dessas propostas. Desconsidera-se a possibilidade de serem sujeitos histórico-sociais, capazes de construírem também a inovação, expropriando-lhes o papel de formulador/a de conhecimentos, bastando apenas ser “treinado/a” ou “capacitado/a” para repassar informações.

Neste sentido, partindo do ponto de vista de que os professores são sujeitos capazes de construir conhecimentos, passamos a um outro paradigma, no qual é possível transformar a realidade educativa, quando os participantes do processo entendem sua prática e constroem conhecimentos a partir desta.

Nessa perspectiva, estudos feitos nessa área, tanto por pesquisadores estrangeiros, quanto brasileiros, como os de Schön (1992), Pérez Gomez (1995), Alarcão (1996), Zabalza (1994), Zeichner (1995), Perrenoud (1999), Alvarado Prada (1997), Alonso (1999) Pimenta (2000), Pimenta e Ghedin (2002), Giesta (2001) e Cortelletti, Ribeiro e Stedile (2002) entre outros, têm-se destacado por reconhecerem a legitimidade das teorias geradas na e pela ação docente, como dinamizadoras do processo de formação. Tais estudos opõem-se à racionalidade técnica que marcou até então a formação docente e entendem o/a professor/a como intelectual em processo contínuo de formação. Entendem também que a formação, é, na verdade, uma auto-formação, uma vez que deve possibilitar aos professores/as reelaborarem os saberes iniciais em confronto com os saberes historicamente produzidos e as experiências práticas que vivenciam no contexto escolar. Defendem a participação dos professores/as na construção da prática pedagógica individual e coletiva, sendo, também estes, responsáveis por sua auto-formação. Como diz Nóvoa (1995, p. 39):

Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas. É tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando o **-se** as dimensões pessoais (o eu individual) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se.

É nesse sentido que os investimentos estão sendo feitos na formação continuada dos/as professores/as. Sustenta-se o fato de os professores/as terem uma formação e um corpo de saberes, os quais podem contribuir significativamente para sua auto-formação e, consequentemente, para o êxito do processo educativo.

Mas, o que é, de fato, a formação continuada? Que aspectos considerar para que essa modalidade de formação supere as dificuldades que vive até o momento? Que novas práticas estão sendo propostas para a formação de professores? São práticas viáveis? Responder tais questionamentos é fundamental para que se compreendam e desenvolvam novas bases epistemológicas para a formação de professores.

Compreender a formação continuada é um dos objetivos deste estudo, que se utiliza dessa modalidade de formação como estratégia de pesquisa. Para isso, pautamo-nos em estudos como de Alvarado Prada (1997), Rodrigues e Esteves (1993), Garcia (1995), Barbieri, Carvalho e Uhle (1995), Cunha e Krasilchik (2001), Maldaner (2000), Pereira (1993) Pereira (2000), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Perrenoud (1999) e Pimenta (2000 e 2002), por muito terem avançado nessa área, trazendo contribuições profundamente relevantes ao tema abordado.

Sabe-se que a melhoria da atuação profissional, em qualquer área, é, hoje, uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelo avanço tecnológico, pelas novas descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação. Não faz sentido o profissional pensar que, ao terminar a formação escolar, estará pronto para atuar na sua profissão. É na formação continuada que professores e professoras poderão acompanhar o avanço dos conhecimentos universais e confrontá-los com seus saberes práticos. Devido a esse fato, é cada vez mais premente a necessidade de se utilizar, como alternativa de formação de professores/as, a formação continuada em serviço que, segundo Alvarado Prada (1997, p. 89) é uma modalidade de formação que

[...]entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes.

O autor expressa a necessidade de uma formação para os/as professores/as que já se encontram trabalhando para que estes possam

[...]melhorar o seu trabalho, bem como atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a “qualificação dos docentes, seja a solução dos problemas sociais educativos, todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 93)

Nessa mesma direção, temos o pensamento de Rodrigues e Esteves (1993, p. 41):

A formação de professores deve ser entendida como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional. [...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo [...].

As autoras consideram a formação continuada dos professores como principal instrumento de mudança das qualificações destes. Contudo, advertem-nos sobre o fato de a formação continuada, por si só, não resolver os problemas educativos e, ainda, defendem que a formação inicial deve ser tão completa e integral quanto possível, mas deve instigar no sujeito professor/a o desejo de buscar sempre novos conhecimentos (RODRIGUES e ESTEVESES, 1993). Também nesse estudo, as autoras discutem os princípios e formas pelas quais se dá essa modalidade de formação, tratando da realidade educacional européia, que se assemelha à nossa. As autoras analisam diversas concepções de educação continuada dos professores e apresentam algumas características dessa modalidade de formação, a saber:

- são atividades formativas que ocorrem após a certificação da formação inicial;
- visam melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores;
- se centram nos indivíduos coletivos e na realidade escolar;
- tem sua base na investigação da prática pedagógica;
- inclui todos os professores que efetivamente desempenham uma função na instituição;
- não existe um “modelo padrão” de formação continuada, sendo que cada grupo pode estabelecer seus critérios, tendo em vista suas próprias necessidades;
- acontecem no próprio local de trabalho.

Estudiosos como Pimenta (2001), Vasconcellos (2001), Zeichener (1993), Alvarado Prada (1997), assim como Rodrigues e Esteves, enfatizam aspectos necessários à formação

continuada, como: trabalho coletivo, valorização das condições do contexto escolar, a escola como espaço de formação, a reflexão sobre a prática educativa

Para Zeichner (1993), qualquer processo de formação seja inicial ou continuada deve empreender uma atividade dialogal num ambiente de colaboração e cooperação entre os envolvidos.

Semelhante a isso, Vasconcellos (2001) confirma em seu estudo que a dimensão do trabalho coletivo tem crescido nos últimos anos. Para esse autor, cabe às instituições criarem esse espaço coletivo de discussão, diálogo e companheirismo entre os profissionais. Considera tal perspectiva decisiva na formação de professores, pelo fato de ser a escola um *locus* privilegiado onde os docentes, ao construírem propostas de ensino, têm como referencial a realidade onde atuam, sem, contudo, ressalta o autor, deixar de contemplar os conhecimentos socialmente produzidos. Assim se expressa o autor: *Negar o espaço de trabalho na escola é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida* (VASCONCELLOS, 2001, p. 149).

Sobre o coletivo da escola Vasconcellos é enfático:

O poder da mobilização das idéias é muito restrito quando desvinculado do compartilhamento [...], as relações afetivas, o companheirismo, o encontro, as trocas, a formação de grupos de estudo, a inter ajuda grupal, a construção de redes de solidariedade dentro e/ou fora do ambiente de trabalho, ajudam a fortalecer o *ânimo e o compromisso* (VASCONCELLOS, 2001, p. 176-177).

Essa é uma proposição respeitada e utilizada neste estudo, porque acreditamos que, num processo de mudanças como este que está sendo implementado, o outro, o/a colega é muito importante para nos auxiliar na tomada de decisões, ajudando a explicitar e sistematizar idéias, criticar e socializar, oportunizando ao/a docente tomar consciência do saber que possui, mas que comumente não lhe é perceptível.

Além disso, como diz Mazzeu (1998, p. 62),

Apostar nas possibilidades da escola como instância que pode contribuir para uma transformação da sociedade não significa retomar a crença ingênuo na escola como “redentora da humanidade”, mas buscar a identificação e a exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições.

Alvarado Prada (1997, p. 117), nessa mesma direção, acredita que a participação do outro é indispensável na formação em serviço *pois todas as pessoas que fazem parte da*

instituição escolar precisam participar ativamente [...] buscando um conhecimento pleno da “situação” e a sua transformação [...]

Percebe-se que tais perspectivas de formação, não abrem mão do diálogo, da reflexão conjunta em um processo de formação continuada em serviço.

Neste sentido, Zeichner (1993) reconhece a reflexão como uma estratégia para melhorar a formação docente, uma vez que pode aumentar a capacidade dos professores e professoras para enfrentar situações complexas e incertezas que surgem no cotidiano escolar. Para esse autor, o professor é visto como produtor de saber e não um simples consumidor do conhecimento educativo. Ressalta que a transformação do/a professor/a é o motor das inovações curriculares. Trata a formação reflexiva como meio de estimular os docentes a utilizarem o seu próprio ensino, como forma de investigação destinada à mudança da prática pedagógica.

Também Pereira (1993) acredita que é preciso trabalhar conjuntamente com os/as professores/as. Há uma necessidade urgente de construção de uma nova competência pedagógica, de aperfeiçoamento de recursos humanos, de formação/ em serviço. A autora destaca a formação continuada de docentes em serviço como

[...] todas as atividades nas quais os profissionais se envolvem quando estão em serviço e que são estruturadas para contribuir para melhoria do seu desempenho. [...] é uma atividade que possui objetivo definido e está comprometida com mudanças em indivíduos ou sistemas organizacionais. Isto é alcançado através de mudanças nas pessoas e não em regras, estruturas, funções ou ambiente físico (embora tudo isso possa estar relacionado a essas mudanças) e levado efeito através de seu aperfeiçoamento contínuo. (PEREIRA, 1993, p. 38-39).

Cortelletti, Ribeiro e Stedile (2002) consideram a formação continuada em serviço uma modalidade que valoriza o profissional, oferecendo-lhe possibilidades de melhorar em seu trabalho, quando investe em sua experiência, permitindo a aquisição de conhecimentos científicos e práticos compartilhados.

Segundo Garcia (*apud* NÓVOA, 1992) a formação de professores deve ser pensada como um *continuum*, perspectiva essa que se opõe à visão linear e dicotômica da relação teoria/prática, visto que encara o desenvolvimento profissional como processo que, ao invés de romper totalmente com as aquisições teóricas e práticas anteriores, retomam-nas em um nível mais complexo e as redimensionam. Garcia utiliza o termo “desenvolvimento profissional dos professores” para explicar essa modalidade de formação, pois acredita que: *A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos*

parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento de professores. (GARCIA, apud NÓVOA, 1992, p. 55).

Em função disso, considera que uma nova competência pedagógica poderá se originar da própria prática, quando no exercício da reflexão-ação-reflexão. O que se busca, na verdade, é a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa.

Pimenta (2000, p. 18) também se posiciona a esse respeito e acredita que as transformações das práticas docentes só se efetivam [...] *na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática.*

Tal processo, se vivido plenamente pelos/as docentes, poderá ser um caminho a autonomia crescente e para a emancipação, requisitos necessários para uma educação comprometida com a humanização do homem.

Vasconcellos (2001) também defende uma formação autônoma para os professores e professoras. Acredita que o/a professora/a não é um ser pronto, pelo contrário, constitui-se sempre como humano e como profissional. Isso, segundo o autor, se dá quando o docente é solicitado a refletir sobre sua prática, a fundamentá-la, a buscar as suas alternativas vez a vez, construindo sua autonomia intelectual e moral.

Na mesma linha de raciocínio, Ribas e Carvalho (1999) lembram que as práticas atuais de formação continuada devem tomar como referência a prática do/a professor/a numa dimensão coletiva e participativa de trabalho, de modo a contribuir para a consolidação da autonomia profissional dos professores e professoras, devido ao fato de haver uma nova concepção de escola e de sala de aula nesses últimos tempos. A vida escolar é, hoje, muito mais que transmissão/recepção de saberes culturalmente acumulados. Implica levar em conta, o conhecimento presente no mundo, em movimento constante e ainda, a aquisição e desenvolvimento de habilidades, a formação de atitudes frente ao próprio conhecimento. Segundo as autoras, a busca de uma nova competência pedagógica na própria prática, no dia a dia da experiência vivida, é o desejável para o momento em que vivemos, mas, antes de tudo, deve-se partir das necessidades dos/as professores/as. Nesse sentido tem-se o pensamento de Ribas (*apud* ALONSO, 1999, p. 39):

[...] a formação do professor não se dá de fora para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta". A autora ainda completa: "e para que isso aconteça é necessária uma reorganização da escola. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atitudes

e ações, refletem juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário condigno.

Retomo aqui o pensamento de Alvarado Prada (1997), que ressalta também a importância de se considerar as experiências dos professores e professoras no processo de formação em serviço, quando se trabalha pela transformação do processo educativo. Assim se expressa o autor: *considerar as experiências dos docentes, em sua “qualificação”, implica identificar quem são eles, quais seus conhecimentos construídos na prática, quais suas maiores possibilidades e interesses profissionais.* (p. 93). Alvarado Prada ainda defende a possibilidade de os professores e professoras sistematizarem seus conhecimentos práticos e, a partir daí, construir uma teoria sobre tais conhecimentos. Mas, para que isso ocorra, é necessária a criação de um espaço para estudo, discussão, análise e comunicação entre os docentes. O autor, é categórico em dizer que:

Os processos de formação que consideram apenas os conhecimentos universalmente sistematizados e julgam pejorativamente o senso comum por favorecer a cientificidade, pecam por ignorância e atrofiamento da capacidade de sentir e ler seu próprio cotidiano (ALVARADO PRADA, 1997, p. 128)

A par disso, tem-se o estudo de Pimenta (2000) que propõe um novo olhar sobre a prática social dos/as professores/as, apontando esses novos paradigmas. A autora ressalta a importância de se definir uma nova identidade docente, a qual se constrói:

A partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2000, p. 19).

Para isso, é necessário, conforme a autora, que se mobilizem os diversos saberes da docência, que até o momento não foram considerados nos processos de formação. Tais saberes se constituem da experiência que os/as professores/as já possuem, seja enquanto aluno ou professor/a, do conhecimento científico historicamente acumulado e dos saberes pedagógicos, que vão permitir ao futuro/a professora/a um saber fazer adequado às suas necessidades.

Assim, a formação de professores, seja inicial ou continuada deve caminhar para a superação da fragmentação desses saberes da docência, até então vivenciada nos cursos de formação. Pimenta (2000) sustenta que considerar a prática social, como ponto de partida e

como ponto de chegada, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação do/a professor/a.

A autora também considera que é importante olhar a prática dos professores e professoras. Porém o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois

[...]dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contexto históricos, sociais, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais (PIMENTA, 2000, p. 24).

Esse é um aspecto ressaltado neste estudo, ou seja, utilizar as teorias da educação, como ferramentas para transformação das práticas avaliativas do grupo de professoras que participaram da pesquisa.

Perrenoud (1993) também se posiciona neste sentido. Para ele, o conhecimento da teoria é requisito a qualquer profissional, pois tal conhecimento fundamenta a prática e os faz evoluir e construir-se. Defende que os docentes compreendam a importância de aprender a analisar sua experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional. Considera ainda que a formação de professores/as, inicial ou continuada com enfoque crítico reflexivo, facilita a dinâmica de auto formação contínua.

Outro estudo importante que também valoriza a teoria para a formação de professores e professoras é o de Freitas (1995) que enfatiza uma sólida formação teórica do/a professora/a, de modo a lhe permitir intervir com ajustes em sua prática pedagógica, conforme a realidade em que atue. Pontua ainda a compreensão pelo/a docente de como ocorre o processo histórico, em que os conteúdos, organização e métodos mudam de acordo com os períodos históricos ou as formações sociais, entendidas através de uma articulação direta da escola com os movimentos sociais.

Essa é uma perspectiva importante para a formação de professores, já que esta não pode ser isolada em seu contexto, tendo em vista que pertence a um contexto social mais amplo, com o qual mantém estreita ligação.

Neste sentido, Libâneo (2002) também considera a importância dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares, devendo, portanto, fazerem parte das reflexões dos/as docentes na definição de suas concepções teóricas e práticas. A dimensão sócio-política, considerada em um contexto de formação, poderá, segundo o

autor, diminuir a alienação, fazendo os/as docentes assumirem uma postura política frente à prática que exercem.

O estudo de Cunha e Krasilchik (2000), feito com professores de Ciências, foi uma importante contribuição à formação continuada. Buscaram a produção de elementos capazes de contribuir para a adequação de propostas de ensino voltadas para a formação continuada de professores e professoras. Após a realização de um programa de formação de professores/as em serviço, apontam alguns caminhos para essa modalidade de formação:

- devem evitar turmas muito heterogêneas, ou seja, serem organizados para professores/as que atuem no mesmo nível;
- é preciso substituir propostas isoladas, fragmentadas e esporádicas por cursos que tenham continuidade e acompanhamento e que sejam distribuídos por todo o ano letivo;
- o envolvimento do professor potencializa mudanças. Fatores contextuais como o prazer, o querer, os desafios, as identificações, a parceria e sobretudo um clima de trabalho agradável não podem ser desconsiderados;
- o trabalho em grupo é fundamental. A colaboração entre pares permite maior possibilidade de o professor ver nos outros as mesmas dificuldades que ele tem e isso traz efeitos positivos;
- os programas devem oportunizar aos professores tomarem consciência de suas concepções, refletir sobre elas, e sobre a própria prática para, a partir daí reconstruir sua prática pedagógica;
- devem abordar conteúdos pedagógicos e das disciplinas;
- devem desenvolver atividades aplicáveis em sala de aula;
- devem, também, levar em conta os problemas levantados pelos professores, como: violência, drogas, desinteresse do aluno, indisciplina, dificuldades de aprendizagem e falta de perspectivas dos alunos os quais não são “falsos problemas” que justificam insucessos, mas estão presentes na sala de aula, interferindo em qualquer projeto de ensino;
- os programas devem oferecer oportunidades que estimulem o desenvolvimento pessoal e afetivo de seus participantes;
- devem envolver os professores com a pesquisa, levando-os a pesquisar a própria prática;

- apresentar bibliografia atualizada que cubra o conteúdo do programa;
- devem ser descontraídos, incluindo-se dinâmicas de grupo e atividades surpreendentes que envolvam o professor.

Para as autoras, o mais importante numa proposta de formação continuada é conhecer os saberes e práticas dos/as professores/as e suas expectativas, as quais, geralmente, giram em torno do desejo de aprender a lidar com um novo material e de conhecer novidades que possam auxiliá-los em sua prática pedagógica.

Neste sentido, se adotamos essas concepções pedagógicas, defendidas pelos autores acima citados, para se pensar a formação continuada de professores/as hoje, estamos distanciando-nos das concepções tradicionais denominadas por alguns de “treinamento”, “capacitação”, “aperfeiçoamento”, “reciclagem” e outras, pois tais concepções carregam um sentido restrito de “instrução ao aprendiz” e não se assentam na vivência do/a professor/a, nos conflitos e desejos nascidos da sua experiência profissional (CANDAU, 1997).

Nessa perspectiva, reconhece-se que é possível construir conhecimentos a partir da realidade escolar em que vivem docentes e discentes. A sala de aula é retomada como espaço definidor de construção de saberes e de identidades. Este é, segundo Nóvoa (1995), um dado comum às experiências reformistas advindas do novo posicionamento a respeito da formação dos profissionais da educação - formação “dentro” das escolas - como movimento reflexivo das tentativas, experimentações, demandas do processo formativo e adequação de projetos pedagógicos à realidade social, cujo protagonista é o/a professor/a.

Estamos, dessa forma, vivendo, neste início do século XXI, a consagração do espaço escolar da educação básica, como *locus* privilegiado da articulação entre a formação inicial, dada pela universidade, e a formação continuada, denominada também como formação em serviço, a qual valoriza o cotidiano e as práticas educativas realizadas na sala de aula por professores e professoras (PEREIRA, 2000).

Como vimos, os estudos apresentados ressaltam a importância e a necessidade da formação continuada de professores/as em serviço, considerando a prática dos/as professores/as, os saberes adquiridos no exercício da docência, os conhecimentos teóricos e a reflexão como fio condutor do processo de formação continuada. Nessa nova abordagem, elimina-se a dicotomia racionalidade técnica / racionalidade prática, configurando-se assim uma nova visão do saber docente. Considera-se que aceitar o valor da prática na construção do conhecimento profissional representa um movimento de reação à concepção linear de

formação de professores, que até então priorizou duas formas de conhecimentos como necessárias, porém dicotômicas: a teórica e a prática.

CAPÍTULO 2

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 O PROBLEMA QUE ORIENTOU A PESQUISA

A partir dos diversos estudos, citados no capítulo anterior, que versam sobre a avaliação da aprendizagem escolar, iniciamos um processo de reelaboração de conceitos e reflexões considerando os efeitos que as informações em tais estudos veiculadas, têm na prática e na sistematização dos conhecimentos dos docentes. Ao longo da pesquisa alicerçamos afirmativas e questionamentos sobre as diferentes propostas encontradas na literatura e também sobre a forma como os professores e professoras têm praticado a avaliação no dia a dia da escola.

As pesquisas e as publicações na área vêm apontando para um tipo de avaliação comprometida com a formação da pessoa humana e ainda para uma avaliação que deve interpretar os resultados de cada aluno/a e utilizar-se desses resultados para investir nas necessidades de construção/reconstrução do conhecimento. Deve-se avaliar, não apenas para informar o/a professor/a e pais, mas também para informar o aluno (OAKLAND, 1996, p. 12)

No entanto, conforme Hoffmann (2000), a maioria dos professores e professoras ainda exerce uma avaliação unilateral, considerando somente o aluno/a e os resultados alcançados por eles/elas e raramente o processo ensino-aprendizagem. Tal procedimento decorre, segundo a autora, da precariedade e da superficialidade com que o tema “avaliação da aprendizagem” é tratado nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, os atuais cursos de formação ainda não ultrapassaram a análise histórica desse fenômeno, fazem crítica ao processo classificatório, mas não aprofundam nas concepções teóricas e

metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, persistindo na prática de uma avaliação classificatória, o que faz com que os/as professores/as formandos/as continuem repetindo esse mesmo modelo.

Também Perrenoud (1999) chama a atenção para o fato de, nos cursos de formação de professores, o ensino ser mais valorizado que a avaliação. O foco da escola, segundo esse autor, continua sendo o ensino, conteúdos, métodos e técnicas, quando deveria ser a aprendizagem dos alunos e alunas o foco central.

Sendo assim, acreditamos que a tomada de decisão, por parte das docentes, a partir de suas crenças, de seus conhecimentos e das consequências de suas ações sobre os outros, pode levá-las a refletir sobre suas posturas política como profissional e como pessoa, situada historicamente em seu grupo social. Daí a relevância de se realizar uma pesquisa como esta, voltada para a tentativa de construção de uma escola diferente da que aí está instalada, menos autoritária, e homogênea, mais humana e produtiva, que passa, necessariamente, pela desconstrução de práticas arraigadas, dogmáticas e extremamente excludentes, como é o caso da avaliação da aprendizagem, cujo problema central foi assim delineado: como é possível utilizar uma estratégia de formação continuada em serviço, que leve os/as docentes a se envolverem ativamente num processo coletivo de análise de suas próprias práticas avaliativas e de delineamento de alternativas, visando sua reestruturação?

2.2 OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES QUE NORTEARAM A INVESTIGAÇÃO

O estudo empreendido se propõe ir além da simples descrição e análise da realidade escolar, na medida em que nos imbuímos da firme pretensão de que as docentes, num processo de reflexão crítica, participem de seu cenário, da reconstrução de suas concepções e práticas em avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, pretendemos responder os seguintes questionamentos:

- a) Quais as concepções, procedimentos e conhecimentos mais freqüentes percebidos e expressos pelas docentes, no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar?
- b) Que concepções e imagens têm as docentes quanto à sua formação e como a relacionam com a prática avaliativa que exercem?

- c) Que referencial teórico têm assumido as docentes no desenvolvimento da prática avaliativa?
- d) Como as docentes têm assumido seu processo contínuo de formação?
- e) Como uma estratégia de formação continuada em serviço pode contribuir para o aperfeiçoamento constante das docentes, desenvolvendo-lhes uma atitude crítico-reflexiva sobre sua ação pedagógica?
- f) Como criar alternativas educacionais fundamentadas em propostas teórico-práticas que permitam às docentes analisar suas potencialidades e crenças?

Este estudo, portanto, é norteado pelos seguintes objetivos de pesquisa:

- a) analisar o discurso e as práticas avaliativas das docentes enquanto professoras do ensino fundamental.
- b) desenvolver um processo de formação continuada em serviço, que estimule a análise crítica e a reflexão permanente sobre a prática em avaliação da aprendizagem;
- c) (re)construir em conjunto - pesquisadora e equipe escolar - o projeto de avaliação da aprendizagem escolar da instituição onde atuam;
- d) contribuir com sugestões que possam servir para orientar a formação continuada em serviço.

2.3 AS DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para efetivação deste estudo, em conformidade com as questões formuladas e os objetivos propostos, optamos pela utilização dos pressupostos teóricos-metodológicos de uma pesquisa qualitativa, já que pretendemos analisar, mais profundamente, um aspecto da realidade escolar, interpretando fatos, retratando a realidade do modo mais complexo e amplo.

Fundamentamo-nos, então, em Ludke e André (1986) por apresentam os aspectos básicos que configuram este tipo de pesquisa, os quais são discutidos por Bogdan e Biklen (1991) e que podem ser assim delineadas: contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; a coleta de dados é prioritariamente descritiva envolvendo descrição de pessoas, situações e de acontecimentos; preocupação maior com o processo que com o produto, de modo a retratar a complexidade do cotidiano escolar; o dinamismo que os diferentes pontos de vista e significados que as pessoas dão às

questões estudadas e, por último, a análise de dados, que tende a seguir um processo indutivo.

Dentre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa-ação, em função de melhor se enquadrar no tipo de problema levantado para este estudo: a pesquisa-ação tem o objetivo de ajudar a resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada, por meio de um acompanhamento das decisões, das ações, e de toda a atividade intencional dos sujeitos da situação (THIOLLENT, 1998).

Ampliando essas idéias, Thiolent (1998) define como pesquisa-ação um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes, que representam a situação ou o problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Em pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.

Para Thiolent (1998, p. 16), [...] *a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos*. Desejam, isto sim, pesquisas em que as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata do simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, mas de facilitar a busca de soluções dos problemas reais, para os quais os procedimentos convencionais pouco têm contribuído.

Os sujeitos envolvidos em pesquisa-ação geram situações, utilizam informações e orientam a própria ação em torno de um objetivo previamente definido. As ações investigativas envolvem produção e circulação de informações, elucidação e tomada de decisões.

A pesquisa-ação oferece, ainda, aos pesquisadores em educação, condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, capazes de esclarecer situações escolares e definir objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes, na medida em que promove a participação de todos os usuários de um determinado sistema escolar, na busca de soluções para seus problemas.

É nesse sentido que direcionamos nosso trabalho, onde o processo de reestruturação das práticas avaliativas pode ser gerado no coletivo, a partir da experiência das docentes e da análise crítica empreendida sobre o fazer pedagógico na avaliação da aprendizagem escolar.

Entendemos que considerar a experiência profissional é um fator relevante e imprescindível num processo de formação de professores, pois aí se encontra a possibilidade de as docentes² aproveitarem seus saberes, dialogarem com a realidade e, confirmado a afirmativa de Berger e Luckmann (1998), construírem a realidade, pois esta é uma construção social, em que os diversos sujeitos (no caso específico desta pesquisa, pesquisadora e professoras participantes) se produzem a si mesmos (auto-produção) e também a sua realidade, o que implica, necessariamente, um empreendimento social, pois o homem, em sua relação com outros homens, produz seu ambiente, seu contexto e suas representações sociais. Não há, segundo Berger e Luckmann (1998), produção ou transformação do ambiente social-cultural no isolamento; os fenômenos humanos fazem o mundo social. Ainda para os autores, a atividade humana (saber, fazer, agir, transformar) é exteriorizada a partir dessa relação do homem com outros homens, com seu ambiente cultural, onde se procura estabelecer a ordem social mais conveniente ou mais adequada às suas necessidades, pois tal ordem existe unicamente como produto da atividade humana.

Diante dessas discussões e tendo como pressupostos da pesquisa, a superação da prática avaliativa ameaçadora e punitiva e a consequente construção de uma nova prática, a partir do conhecimento que as docentes têm da mesma, levantamos algumas hipóteses de trabalho:

- a) se o conhecimento é uma construção social, não há educação/formação sem envolvimento ativo do sujeito;
- b) se o conhecimento exige interação com o outro e consigo mesmo, é preciso que todos os envolvidos tenham voz e vez, para se tornarem criadores do processo educativo e/ou formativo de que fazem parte;
- c) se a interação do indivíduo com o outro e com o meio provoca transformações das suas estruturas internas, não há formação/educação sem transformação

Não se trata aqui de hipóteses do tipo investigação de manipulação, do modelo hipotético-dedutivo, já que a pesquisa qualitativa não se preocupa com o teste de hipóteses (GONZÁLEZ REY, 1999), mas de hipóteses para a construção do trabalho metodológico.

² A partir desse momento da pesquisa passamos a nos referir apenas a professora, no feminino, por que ficou definido que as participantes seriam todas pessoas do sexo feminino.

2.4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO: AS ESCOLAS SELECIONADAS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Desde os primeiros passos desse estudo, já tínhamos em mente que realizar este estudo no Ensino Fundamental, onde sempre trabalhamos. Além de nossa atuação profissional, nossa escolha se justifica em função de ser nesse nível de ensino que: o aluno tem o primeiro contato com uma avaliação da aprendizagem mais sistematizada; a cultura da avaliação da aprendizagem escolar (provas, notas, classificação, aprovação, reprovação) começa a se institucionalizar na carreira escolar dos alunos e alunas; os professores e professoras, em sua maioria, são regentes de sala, ou seja, estão presentes durante as 4 horas e meia diárias de aula, podendo empreender um trabalho de observação e diagnóstico constantes; os professores e professoras egressos dos cursos de formação atuam prioritariamente, levando para a prática de sala de aula, os conhecimentos teóricos e práticos obtidos.

Quanto à escolha das escolas participantes, foram estabelecidos também alguns critérios, tendo em vista a realização de uma pesquisa-ação, que requer, dos sujeitos envolvidos, disposição e interesse pela investigação e pela ação a ser desenvolvida. Os critérios são os seguintes :

- a) característica inovadora da escola – é um aspecto importante para este tipo de pesquisa, em vista das discussões e das sugestões de mudanças esperadas na prática educativa dos participantes. Uma vez vivenciada essa característica pelos membros da escola, a probabilidade de avanços é maior.
- b) Conhecimento prévio das pessoas – este é um aspecto relevante e, acima de tudo, facilitador da pesquisa, tanto para a pesquisadora, como para as professoras participantes, porque um conhecimento mútuo e uma boa relação já estabelecida, possibilitam melhor aceitação no empreendimento da pesquisa. Além disso, González Rey (1999) chama a atenção para o lugar da comunicação na investigação qualitativa, enfatizando que deve ser dada grande importância ao momento de se comunicar com os participantes.

Dessa forma, definido o problema, os objetivos e o campo de trabalho, entramos em contato com duas escolas, uma pública municipal e uma particular que atendiam aos critérios supracitados.

Inicialmente lidamos com um certo constrangimento, fruto da incerteza em relação ao acolhimento que receberíamos, apesar de nossa história profissional, construída em estabelecimentos como esses, com os quais mantínhamos constantes contatos e de onde conhecíamos a maioria das professoras. Nesse sentido, parafraseamos Giesta (2001), que adentrar a escola para realizar um serviço, não tem o mesmo significado e receptividade de quando o objetivo é uma investigação. Isso, provoca desconfiança e os professores/as sentem-se inseguros, pois pesquisadores/as, são, muitas vezes, vistos como avaliadores intrusos no interior da escola. Vale a pena registrar que, em nosso caso, o constrangimento foi passageiro.

2.5 A BUSCA DE ACEITAÇÃO DAS ESCOLAS SELECIONADAS E CARACTERIZAÇÃO DAS MESMAS

O passo seguinte da pesquisa foi entrar em contato com a direção e supervisão das escolas, expondo-lhes as intenções da pesquisa e a metodologia de trabalho que utilizariam. Em ambas as escolas, diretoras e supervisoras mostraram-se interessadas e se dispuseram a conversar com as professoras, a fim de verificarem a disposição destas em participarem da pesquisa. O resultado dessa conversa veio rápido e foi positivo. As professoras aceitaram participar da pesquisa, mas as duas diretoras pediram-nos que explicássemos melhor às professoras o que seria feito. Na escola pública municipal, a conversa com as professoras foi marcada nos horários vagos que estas têm na semana. Nesse caso, comparecemos à escola todos os dias, nos dois turnos, durante uma semana, para termos esse primeiro contato com as professoras. Conversávamos individualmente com cada professora, explicando-lhe com pormenores o objetivo da pesquisa, o tema a ser tratado, a metodologia que seria utilizada. Na escola particular, foi marcada uma reunião com as professoras para o final da tarde, após o término da aula. Procedemos da mesma forma, explicando com detalhes o que seria feito. Obtivemos, em ambas as escolas, boa receptividade por parte das professoras. Tudo que foi proposto foi bem aceito por todas, sem nenhum questionamento, o que, na verdade, chamou-nos a atenção. Buscando entender tal atitude, levantamos duas hipóteses: a) as professoras estariam aceitando acriticamente o que estava sendo proposto, o que poderia prejudicar o andamento do trabalho; b) é possível que já estivessem predispostas a empreenderem um trabalho/estudo dessa natureza e a pesquisa

seria a oportunidade de que precisavam. Mais tarde, constamos que a última das hipóteses era a verdadeira.

2.6 AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em contato com diretoras e supervisoras, conhecemos melhor as escolas, principalmente quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido. Tivemos dois encontros, nos quais as respectivas diretoras e supervisoras relataram como se dá o desenvolvimento do trabalho, além de nos levarem para conhecer, bem de perto, as instalações físicas da escola.

A escola pública municipal é uma escola que atende a uma clientela diversificada de alunos, das zonas urbana rural, provenientes da classe média-baixa e baixa. Tem uma localização privilegiada: região central da cidade, com acesso rápido e fácil a vários bairros. Funciona em um prédio construído no final dos anos 70, que já sofreu algumas reformas e acréscimos, para atender melhor sua demanda. Há 11 salas de aula amplas e arejadas, sala de supervisão, administração e secretaria, cantina, cozinha, banheiros, biblioteca, brinquedoteca, parque infantil, quadra de esporte, piscina infantil, além de uma ampla área verde. Dentro de suas possibilidades, a escola procura manter o aspecto físico em harmonia, oferecendo conforto e segurança aos alunos e alunas. Funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo os níveis de educação infantil e ensino fundamental de 1^a à 4^a série. Conta com aproximadamente quatrocentos e cinqüenta alunos. Possui equipamentos e materiais didáticos adequados ao enriquecimento do currículo escolar. O número médio de crianças por turma oscila em torno de trinta.

Quanto à escola particular escolhida, conhecíamos a diretora, pois havíamos feito um curso juntas; conhecíamos também algumas professoras. Essa escola tem uma estrutura física adequada ao atendimento de sua clientela, proveniente da classe média e média-alta. Localizada também no bairro central de cidade, atende os níveis de educação infantil e ensino fundamental - 1^a a 8^a série - nos turnos matutino e vespertino. Ressaltamos que a implantação das turmas de 5^a a 8^a série tem sido feita, gradativamente, a cada ano, já estando em funcionamento as turmas de 5^a a 7^a série. A escola conta com aproximadamente duzentos e oitenta alunos e o número de alunos/as por turma oscila entre vinte e vinte e cinco. O

prédio é próprio, construído recentemente: dez salas de aula, secretaria, sala de direção, sala de professores, biblioteca, uma quadra e um ginásio cobertos, parque aquático, parque infantil, refeitório, barzinho, banheiros. Em sua área verde, os jardins são harmoniosamente projetados, chegam a ser “provocativos” pela sua beleza e simplicidade.

Fisicamente, ambas as escolas têm ótimas condições de funcionamento, com espaço físico adequado, tanto para atividades de sala de aula, como para atividades fora da sala de aula.

Do ponto de vista da proposta pedagógica, a escola particular tem um delineamento de seu trabalho pautado numa “formação integral” dos alunos e alunas, desde o maternal até a 8^a série. Dá grande ênfase à alfabetização, sendo um dos aspectos marcantes de sua proposta. Também a escola pública municipal tem sua proposta pedagógica pautada na alfabetização. Essa escola enfrenta um problema comum às escolas públicas, que é a rotatividade dos professores, inclusive no decorrer do ano.

As professoras das duas escolas recebem apoio pedagógico das respectivas diretoras e supervisoras. É um apoio, segundo as próprias professoras, muito importante, e todas elas parecem valorizar bastante esse aspecto. O clima de colaboração entre os profissionais, nas duas escolas, é evidente.

A atualização dos profissionais da escola particular se dá num processo contínuo. Semanalmente, extra-turno, a diretora se reúne com as professoras para estudo e/ou planejamento das atividades pedagógicas. Quando o tema abordado é de interesse comum, reúnem-se todas as professoras; se o estudo refere-se a um tema específico a uma determinada série ou turma, as reuniões acontecem separadamente. Esporadicamente, são convidados profissionais externos à escola para ministrarem palestras ou minicursos que atendam às necessidades do grupo de docentes. Algumas professoras participam dos cursos de atualização do CEMAP - Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Professores. Participam também de cursos de capacitação, seminários e encontros educacionais, tanto aqueles oferecidos na própria cidade pela Secretaria Municipal de Educação e 16^a Superintendência Regional de Ensino, como em outras cidades e estados.

Na escola pública municipal, a forma de atualização mais comum é a participação das docentes nos cursos oferecidos pelo CEMAP. Segundo a diretora, sempre no começo do ano, há um período de 3 dias, quando as professoras fazem seus planejamentos e alguns estudos específicos. Durante o ano, acontecem reuniões pedagógicas mensais, mas nem sempre são para estudo; normalmente discutem-se assuntos relativos ao cotidiano escolar: festas,

atividades extras, disciplina dos alunos, entre outros. Os módulos das professoras durante a semana são aproveitados para conversas com as supervisoras sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A forma de interação entre professoras e famílias das referidas escolas é variada: em alguns momentos, mais formais, como, por exemplo, em reuniões para entrega de notas, no final do bimestre. Nessas reuniões, principalmente na escola pública municipal, a freqüência é bem baixa. Em outros momentos, há um dinamismo maior, os pais participam de festas, gincanas, feiras. Na escola pública, há mães voluntárias que ajudam as professoras no trabalho didático-pedagógico.

Não há índices altos de repetência nessas escolas. Na escola pública, este chega a 3% na 1^a série e menos ainda nas séries seguintes. Na escola particular, não houve nenhuma repetência no último ano e a evasão em ambas as escolas tem índice 0 (zero).

A escola particular adota o regime de seriação. O sistema de avaliação é cumulativo, com notas, devendo o aluno atingir um mínimo de 60% de um total de 100 pontos, assim divididos, em bimestres,

1º bimestre - 20 pontos

2º bimestre - 20 pontos

3º bimestre - 30 pontos

4º bimestre - 30 pontos

Em cada bimestre são destinados pontos para provas mensais, sendo 30% do total, para provas bimestrais - 40% do total, para trabalhos feitos em classe ou em casa e pontos de participação – 30% (no caso da participação são consideradas tarefas, material completo, organização do material, participação nas aulas, respeito aos colegas e professores, ficando esses critérios a cargo de cada professora; algumas não trabalham com ponto de participação, somente com provas e trabalhos).

As provas mensais e bimestrais são realizadas periodicamente, sempre ao final de cada mês, durante uma semana, o que na escola chamam de “semana de provas”. Dessa forma, duas semanas no bimestre são destinadas às provas. Geralmente quem marca essas provas é a direção da escola. Os pais são avisados através de uma circular, contendo o horário e dias das provas.

Segundo a supervisora, as provas escritas são os instrumentos mais utilizados e de maior valor (quantitativo). Os instrumentos de avaliação, em geral, são elaborados pelas professoras, as quais passam o rascunho à supervisora, antes de fazer a digitação final.

Algumas vezes, após análise desses instrumentos, podem acontecer alterações, sugeridas pela supervisora (há professoras que fazem provas imensas, repetindo questões, então a supervisora sugere algumas mudanças). A digitação final é feita na secretaria da escola.

A correção destes instrumentos fica por conta da própria professora da turma, passando o resultado final à supervisora. Em caso de resultados negativos, faz-se comunicado aos pais e, em alguns casos, a criança faz outra prova ou trabalho, após uma aula de reforço.

A escola oferece um trabalho de monitoria às crianças com maiores dificuldades.

A recuperação é feita ao final de cada bimestre, quando se anula a nota do aluno e este faz novas avaliações, após um período de estudos de aproximadamente 10 dias.

Há algumas semelhanças entre o sistema de avaliação das duas escolas que participam deste estudo. A escola pública também adota o regime de seriação, onde o aluno deve vencer uma etapa para passar à outra, anualmente. O sistema de avaliação é cumulativo. Ao aluno são dados 100 pontos durante o ano, exigindo-se dele o mínimo 50% para aprovação. Esses 100 pontos são divididos pelos bimestres como na outra escola.

Os instrumentos de avaliação mais utilizados são também provas escritas, trabalhos e pontos de participação. Nessa escola, as provas mensais são dadas pelas professoras durante o bimestre, conforme o andamento dos conteúdos: as provas bimestrais são marcadas no final do bimestre pela direção e supervisão. A semana quando ocorrem, geralmente, é a última de cada bimestre. Alunos, pais, professoras, supervisoras e direção se dedicam a esse trabalho nesse período.

A elaboração e correção dos instrumentos de avaliação são feitos pelas professoras. Algumas pedem ajuda à supervisora no momento da elaboração. Outras fazem tudo sozinhas, sem solicitar ajuda.

Durante o ano letivo, a escola oferece aulas de reforço para alunos com dificuldades em ambos os turnos; a criança que freqüenta aulas no turno matutino vai para o reforço à tarde e vice-versa. A recuperação, nessa escola, é feita ao final do ano: são 15 dias destinados à recuperação final, quando se anula aquilo que o aluno conseguiu durante o ano, devendo ele fazer outras avaliações, duas ou três, somando 100 pontos.

2.7 AS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Quando expusemos às professoras os objetivos da pesquisa, já havíamos tido um primeiro contato. Com a aceitação delas em participar da pesquisa, no segundo encontro, pedimos que prenchessem uma ficha que denominamos “ficha técnica”, onde as professoras anotaram dados pessoais, dados sobre sua formação, tempo de serviço, entre outros. A partir do preenchimento dessa ficha, extraímos informações que permitiram descrever o grupo. Os dados coletados estão elencados no Quadro 1, a seguir:

Quadro I – Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Formação		Ano de conclusão		Tempo de serviço		Série que atua		Idade	
Apenas Magistério	07	1972 a 1975	03	2 a 4 anos	02	1 ^a	07	23 a 29 anos	02
Graduação	19	1980 a 1989	14	8 a 10 anos	10	2 ^a	06	29 a 32 anos	06
Pós-Grad.	03	1990 a 1999	12	11 a 13 anos	07	3 ^a	05	33 a 38 anos	10
-	-	-	-	15 a 18 anos	06	4 ^a	05	43 a 48 anos	09
-	-	-	-	20 a 25 anos	04	5 ^a a 7 ^a	06	50 a 52 anos	02
Total	29	Total	29	Total	29	Total	29	Total	29

Fonte: dados coletados pela autora da pesquisa

Esse grupo representa a totalidade das professoras do ensino fundamental, das duas escolas participantes da pesquisa. Como vemos, há professoras que fizeram apenas magistério, o que representa 24% do total de professoras. A maioria, 66,5%, fez curso de graduação, e apenas 9,5% fizeram curso de especialização.

Neste grupo de docentes há desde professoras com 02 – 04 anos de experiência, até aquelas com mais de 20 anos, sendo que 01 delas está prestes a se aposentar. Quanto à idade das professoras, há também variação; e percebemos que há uma progressão idade/série, ou seja, as mais novas estão nas série iniciais e as mais velhas nas séries finais, é o que comumente ocorre nas escolas brasileiras.

Dessa forma, participaram, inicialmente, da pesquisa todas as professoras de 1^a à 4^a série das escolas selecionadas, cuja prática pedagógica envolve o ato de avaliar a

aprendizagem dos alunos e alunas e que se dispuseram a empreender estudos capazes de redimensionar a prática avaliativa. Participaram também, diretoras e supervisoras, das quais obtive contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, fornecendo informações pertinentes ao processo educativo e especialmente sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar e ainda um apoio efetivo às novas práticas que foram sendo implementadas pelas professoras.

Todo o processo de chamamento aos sujeitos para participarem da pesquisa foi feito num clima de muita clareza e transparência, procurando deixá-los bem à vontade valorizando-lhes os conhecimentos e a capacidade de construí-los e, acima de tudo, tratando-os como sujeitos construtores de uma educação melhor. Neste sentido, concordamos com o pensamento de Alvarado Prada (1997, p. 60):

Uma característica dos seres humanos é a de serem sujeitos que constróem conhecimento e não objetos passivos de pesquisa. Os seres humanos não são objetos ou seres inertes, todos têm interesse, necessidades, idéias, concepções teóricas e ideológicas que inter-atuam na cotidianidade do meio cultural no qual sua história é desenvolvida.

Essa é, portanto, uma característica considerada neste estudo: dar relevância aos sujeitos professores, enquanto seres pensantes que têm e constróem conhecimentos.

2.8 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados constitui-se como parte principal da pesquisa, é a ponte entre o problema levantado e a teorização deste.

Orientamo-nos por Bogdan e Biklen (1991, p. 149), segundo quem, *o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise.*

Coletar dados numa pesquisa qualitativa pressupõe um compromisso do pesquisador com os sujeitos participantes e ainda requer um processo de interação entre ambos, que, por um determinado período de tempo, estarão se relacionando diretamente. Durante esse processo, o pesquisador estará conhecendo a visão de mundo que têm os professores que participam da pesquisa, ou seja, o significado que estes atribuem à realidade que os cerca.

Segundo González Rey (1999), os instrumentos qualitativos podem ser de expressão individual, oral e escrita ou interativos, como dinâmicas de grupo em torno de um tema, filme, livro ou um jogo com crianças ou adultos.

Para este estudo as seguintes formas de coleta de dados foram utilizadas: entrevistas semi-estruturadas, reuniões do grupo de estudo, incluindo-se aí notas de campo, que foram feitas durante e após as reuniões e memórias feitas pelas professoras, que constituem-se no registro, por escrito, daquilo que foi trabalhado em cada encontro, com a reflexão ou um comentário da professora que a faz.

A seguir passamos a descrição desses instrumentos:

a) **Entrevista semi-estruturada**

Ludke e André (1986) sugerem uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistados, e estes devem poder discorrer sobre o tema proposto com base nos conhecimentos e informações que detêm. Deve o/a pesquisador/a tentar estabelecer com o entrevistado uma interação, criando uma atmosfera de influência recíproca. Segundo as autoras (p. 34), *na medida em que houver um clima de estímulos e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.*

A entrevista foi gravada em fita cassete, com o consentimento das entrevistadas. Tal técnica permitiu-nos o registro na íntegra de expressões orais, possibilitando-nos maior número de dados acerca das percepções da docente sobre sua ação pedagógica. Foi feito um roteiro prévio, com questões abertas. As entrevistas foram individuais e aconteceram na própria escola, em horários combinados com as professoras. Após as entrevistas, que duravam aproximadamente 60 minutos, transcrevíamos as mesmas na íntegra e fazíamos anotações de campo, incluindo expressões não verbais que surgiam durante a conversa e que também foram utilizadas como dados de análise, a saber: falar muito alto, parecendo nervosa; franzir de testa quando algo incomodava, gesticular constante das mãos, cruzar e descruzar as pernas.

Quatro professoras, duas da escola pública e duas da particular, não quiseram responder à entrevista. Pediram que eu lhes fornecesse o roteiro e elas responderiam em casa. Após responderem as questões por escrito, tivemos uma conversa sobre as mesmas, esclarecendo alguns pontos.

Entrevistar essas professoras e estabelecer uma relação com elas, para que, em algum momento, pudéssemos comungar algumas idéias, impôs a nós, na condição de pesquisadora, uma atitude de respeito quanto à forma como pensam e agem. Isso, segundo Bogdan e Biklen, (1991, p. 216) faz com que o pesquisador aja como um “camaleão”, adaptando-se aos diferentes estilos de pessoas na tentativa de obter um bom material de pesquisa.

O processo de entrevistas, embora cansativo e trabalhoso pelo fato de ouvir, transcrever, fazer anotações de campo, ler, reler e compreender o falar e o fazer de cada entrevistada, é bastante rico em termos de coleta de dados. Além disso, o uso dos instrumentos abertos facilitam a expressão do sujeito em toda sua complexidade e aceita o desafio de construir idéias e conceitos sobre a informação diferenciada, que expressam os sujeitos estudados. (GONZÁLEZ REY, 1999)

Após esse processo, foi elaborado um quadro-síntese das entrevistas, como veremos logo abaixo, destacando-se as informações que apareciam com mais regularidade. Em seguida escrevíamos palavras ou frases que representassem tais informações e as mesmas eram ordenadas em grupos de análises. Cada depoimento era identificado, utilizando-se um numeral de 1 a 14, tendo em vista a preservação do anonimato das entrevistadas, compromisso assumido com as participantes no início da entrevista. Vejamos o Quadro 2 - síntese das entrevistas:

Quadro II - síntese das entrevistas e respectivos grupos de análises.

Grupos de análise	FALA DAS PROFESSORAS
Formação inadequada ou falhas na formação	<p>[...] em um curso de pós-graduação (ensino especial) que eu fiz, não teve Quase nada sobre avaliação, apenas um professor levou uma resenha de um livro da Jussara Hoffmann [...] [...] se o professor Quiser saber sobre este assunto ele tem que ir atrás.(Professora 3)</p> <p>[...] infelizmente o que se aprende no curso, é diferente da prática.(Professora 9)</p> <p>[...] não estudamos um conteúdo específico sobre avaliação, em didática, no curso de pedagogia, sempre se falou em avaliação[...] [...] procurei mudar um pouco a partir daí. Procurei prestar mais atenção no meu aluno, ver como ele estava progredindo. (Professora 8)</p> <p>Na minha formação isso ficou a desejar. O que aprendi lá não me ajudou muito, trabalhando é que a gente vai aprendendo[...] (Professora 3)</p> <p><i>Eu não me lembro de ter estudado sobre avaliação no meu curso de formação. (Professora 13)</i></p> <p>[...] olha, eu não me lembro o quê, mas teve sim. (Professora 1)</p> <p>[...] eu não me lembro de ter estudado nada neste sentido no meu curso de magistério.(Professora 5)</p> <p>No magistério em 1977, eu não me lembro. Na pedagogia em 1996, tive uma visão melhor de como trabalhar, de como melhorar, não só em avaliação, eu lia muito, isso me ajudou. (Professora 2)</p> <p>No curso de pedagogia os professores propõem essa avaliação diagnóstica, feita no dia a dia. Eu acho que é por aí mesmo. Só que a avaliação é você com seu aluno, individualmente, aí a gente aprende mais. (Professora 6)</p> <p><i>Eu não aprendi no curso, porque eu penso que isso a gente tem que viver, para entender melhor [...] [...] eu aprendi assim, lendo, tentando resolver os problemas que surgiam. [...] a gente trabalha isso com as alunas no curso, mas elas parecem imaturas demais. (Professora 7)</i></p> <p>No curso que fiz, ensinava-se de um jeito, e praticava outro, isso deixa a gente muito confusa, aí quando vamos para a prática fazemos da forma que nos marcou mais e claro que é a forma como fomos avaliados. Eu, a minha vida toda, fui avaliada com provas escritas, provas orais, o que sempre me causou um certo medo, mas eu também faço assim com meus alunos, mas procuro ser mais amena, causar menos sofrimento, mas sei que eles sofrem. (Professora 4)</p>

<p>Concepções de Avaliação</p>	<p>[...] é observar o crescimento da criança, ver onde ela cresceu [...] (Professora 10)</p> <p>É observar o aluno em todos os aspectos, o emocional, o afetivo, o cognitivo. (Professora 6)</p> <p>É diagnosticar, ver onde está o erro. (Professora 3)</p> <p>É estar sempre observando o aluno [...] o que aprendeu ou a sua dificuldade. (Professora 2)</p> <p>É tornar válido o que o aluno fez através da nota. Eu vim de uma educação em que tudo era nota, então eu ainda aplico isso. (Professora 13)</p> <p>É perceber o que a criança aprendeu, é fazer um diagnóstico da aprendizagem onde a gente vai percebendo também as dificuldades do aluno e não apenas o que ele aprendeu. (Professora 8)</p> <p>[...] é o dia a dia do aluno. (Professora 1)</p> <p>É observar com a finalidade de medir conhecimento [...] avalio seguindo as normas, a avaliação é feita através das provas, onde é avaliado aquele momento, não os demais. (Professora 5)</p> <p>Verificar o que o aluno aprendeu, faço isso, observando seu conhecimento no dia a dia. (Professora 4)</p> <p>É conhecer o que o aluno sabe, e a partir daí desenvolver o seu trabalho. É diagnosticar [...] (Professora 7)</p> <p>É conhecer o aluno sabe, no dia a dia, em conteúdo e pessoalmente a vida dele. (Professora 12)</p> <p>Avaliar é medir conhecimento do aluno, saber o que aprenderam. A prova é a avaliação que a gente dá. (Professora 11)</p> <p>É medir conhecimentos, podemos fazer isso através da prova.”(Professora 9)</p>
<p>Percepção das professoras na relação aluno/avaliação</p>	<p>A criança tem medo [...] no 1º bimestre eu falei que teria prova. Então, teve menino que faltou [...] cada um deu uma desculpa: a perua não passou, estava doente, o uniforme estava sujo [...]</p> <p>A criança quando chega na 1ª série, não sabe o que é prova, mas já ouviu falar. Elas têm uma idéia que a prova é muito difícil, é um bicho de sete cabeças. Elas trazem isso de casa, aí, vai dando sempre a idéia de medo, de que não vai conseguir, a criança vai ficando com isso na cabeça.</p> <p>O aluno nem sempre sai bem numa avaliação, alguns porque não aprenderam ou não estudaram o suficiente, outros porque confundiram na hora da prova.</p> <p>A primeira prova que meus alunos fizeram este ano, suavam a mão, ficaram com medo, teve aluno que faltou. Eu acho que eles ouvem falar sobre a prova como algo difícil, que tem que estudar muito senão não vai conseguir.</p> <p>A prova, coitadinhos, é uma tortura. Eu tenho dó. Principalmente na 1ª série, as mães sofrem, a criança sofre, fica com as mãos geladas.</p> <p>[...]mas acho que essa consciência de que a nota não é o mais importante precisa ser melhor trabalhada nas escolas, desde a base, desde que as crianças entram na escola, para que a criança não pense que só a nota é importante [...] sempre que a gente fala em nota eles fazem com mais capricho, o trabalho vem de outra maneira.”</p> <p>“Eu acho que os alunos têm um pouco de receio da prova, ficam nervosos. O dia de prova é desgastante para mim, imagine para eles.</p>

Formas de avaliar*	<p><i>A todo momento, em todas as atividades da sala de aula [...] (Professora 12)</i></p> <p><i>Avalio como prova, a escola exige assim, eu também acho difícil avaliar de outro jeito, parece vago, a prova não, está ali para você ver. (Professora 4)</i></p> <p><i>[...] avalio com provas, trabalho, exercícios normais durante a aula, as tarefas de casa [...] (Professora 9)</i></p> <p><i>[...] no dia a dia, eu procuro observar o aluno em todos os momentos vendo se aprendeu [...] quero saber se aprendeu ou não [...] (Professora 14)</i></p> <p><i>Avalio a capacidade do aluno, o que aprendeu, com provas, exercícios. Olho sempre o emocional, vejo se a criança está bem para ser avaliada. (Professora 2)</i></p> <p><i>[...] eu procuro prestar atenção ao que a criança faz, sua leitura, sua escrita; faço correções individuais [...] aí dá pra ver onde a criança está crescendo, eu sei quando o aluno sabe, mas a nota tem que ser dada, aí é a nota da prova, se saiu bem ou mal, a nota é essa [...] (Professora 6)</i></p> <p><i>É quase só prova. As vezes a gente dá um trabalho, uma pesquisa para casa. (Professora 5)</i></p> <p><i>Eu procuro conhecer meu aluno, faço um trabalho diário de acompanhamento [...], mas é exigido uma nota do aluno, aquela coisa metódica, tem que uma nota registrada e passada para a secretaria, é a nota da prova. (Professora 10)</i></p> <p><i>Eu procuro conhecer o aluno, o que ele sabe fazer, sua escrita, sua leitura, interpretação, sua compreensão dos fatos. Vejo também o que não sabe [...] avalio as atividades de sala, tarefas de casa e também com provas. (Professora 7)</i></p> <p><i>Avalio continuamente, procuro prestar atenção em tudo que o aluno faz.[...] vou olhando o aluno, conhecendo-o melhor, conhecendo sua maneira de trabalhar [...] (Professora 3)</i></p>
---------------------------	--

Mudanças no paradigma da avaliação	<p><i>Devemos fazer novas propostas na escola toda, todos os envolvidos, toda a equipe [...] devagar as mudanças vão acontecendo. (Professora 12)</i></p> <p><i>[...] avaliar todos os dias, precisamos chegar lá, não avaliar em dia marcado, deixar a avaliação acontecer como um processo normal. (Professora 3)</i></p> <p><i>Precisamos ler, estudar, procurar resultados em outras pessoas, em conversas com outras professoras mais experientes, isso pode nos ajudar. (Professora 9)</i></p> <p><i>A gente tem que mudar, o professor tem que acompanhar as mudanças na educação procurando se atualizar para não ficar para trás. (Professora 6)</i></p> <p><i>[...] tem várias formas de avaliar, temos que descobrir as melhores, conseguiremos isso estudando, lendo muito, participando de cursos. (Professora 5)</i></p> <p><i>[...] com mais liberdade de trabalho, o professor pode criar e não ficar esperando que marquem o que ele deve fazer e quando fazer. (Professora 2)</i></p> <p><i>Sinceramente não sei, ainda não encontrei um caminho para isso. (Professora 1)</i></p> <p><i>Estudar, ler sobre o assunto, discutir com outras pessoas. (Professora 14)</i></p> <p><i>É preciso ter coragem e estar consciente de que uma mudança na avaliação é necessária. (Professora 8)</i></p> <p><i>Estudar, não tem outra forma, não adianta ficar querendo copiar modelos, isso não existe [...], a medida que estudamos, vamos percebendo que existem outras possibilidades. [...] precisamos inovar, fazer tentativas, melhorar sempre, precisamos parar de fazer o que sempre fizemos, isso já está saturado. (Professora 7)</i></p> <p><i>Precisamos buscar novas maneiras de avaliar, criar uma outra cultura de avaliação, isso nós conseguiremos com muito estudo, boa vontade, determinação. Não vai ser fácil, porque o nosso sistema de avaliação é muito forte, mas não podemos deixar como está. (Professora 10)</i></p> <p><i>Com boa vontade, responsabilidade, amor, conseguiremos uma avaliação melhor. (Professora 11)</i></p>
---	---

Impedimentos de mudanças na avaliação, na percepção das professoras.	<p>Pressão familiar</p> <p><i>Os pais fazem questão da nota. Escola que não dá nota é difícil. Com a experiência do ciclo, muitos pais procuraram escola seriada que ainda dá nota. (Professora 4)</i></p> <p><i>O pior é a cabeça dos pais ,o mais importante é a nota da prova e não aquilo que o aluno sabe, porque muitas vezes a prova não é o resultado do que ele sabe. (Professora 12)</i></p> <p><i>Tem pais que para eles a prova é um instrumento de melhor compreensão, ou seja, é mais real. Conceito ou outro tipo de avaliação, é mais abstrato, tornando-se mais difícil para eles (os pais) o limite de aproveitamento final do filho. (Professora 6)</i></p> <p><i>Os pais querem nota sim, estão muito presos a isso. Isso precisa mudar, precisamos encontrar uma forma de conscientizá-los. (Professora 12)</i></p> <p><i>[...] a gente teria que fazer um trabalho com os pais, porque quem cobra nota são eles. (Professora 7)</i></p> <p><i>A nota para os pais é importante, quando há nota eles se preocupam mais, põe o filho para estudar, dá uma assistência maior. (Professora 8)</i></p> <p>A nota</p> <p><i>[...] o aluno pede isso, os pais pedem isso [...]. A nota pode até existir, sempre existiu, mas a avaliação não precisa terminar em nota.</i></p> <p><i>“Se dou uma atividade que gostam, bingo p. ex. se saem bem, perguntam se vai valer nota. Eu digo que ganharam Parabéns, mas Parabéns não é nota.”</i></p> <p>Tempo para estudar</p> <p><i>“O problema é que a gente quase não tem tempo para estudar, para pesquisar, para buscar novas formas de avaliar o nosso aluno e entender o que se passa com ele.” (Professora 3)</i></p> <p><i>“Precisamos de ter tempo para estudar, mas como fazer isso se tenho uma jornada dupla, às vezes até tripla, pelo tanto de serviço que a gente leva para casa”. (Professora 5)</i></p> <p><i>“Eu bem que gostaria de avaliar de outra forma, não apenas com provas, mas não tenho tempo nem para pensar nisso.” (Professora 12)</i></p> <p>O sistema educacional</p> <p><i>“Os cursos, a literatura, propõe sair do tradicional, inovar, mas a escola como um todo não saiu do tradicional, continua com algumas exigências como provas e notas, aí nós professores continuamos atendendo o sistema [...].” (Professora 1)</i></p> <p><i>“O sistema exige algo diferente do professor, diferente daquilo que está na teoria, isso impede a gente de mudar.” (Professora 9)</i></p> <p>A cultura que temos em avaliação</p> <p><i>“Os alunos chegam na primeira série e já sabem o que é prova, acho que vêm os irmãos falando nisso. Eles já chegam pensando que a prova é um bicho-de-sete-cabeças”. (Professora 4)</i></p> <p><i>adiantada ou atrasada [...]. (Professora 7)</i></p>
---	---

Percepção das professoras a respeito da prova	<p><i>A prova é para mim como uma atividade qualquer do dia a dia. [...] para os pais é a prova que diz se o filho sabe ou não. (Professora 5)</i></p> <p><i>A prova avalia o grau e a Quantidade de conhecimentos adquiridos. [...] para os pais a prova é um instrumento de melhor compreensão[...] (Professora 9)</i></p> <p><i>A prova é para ver o que o aluno aprendeu, a gente tem a necessidade de saber o que ele aprendeu, a prova aí pode nos ajudar.[...] devia na verdade acabar com este mito em torno da prova, aí sim, os alunos mostrariam realmente o que sabem sem medo. (Professora 1)</i></p> <p><i>Eu sou a favor da prova, mesmo sabendo que o meu aluno já sabe aquele conteúdo. [...] é uma forma de registro para mim, para a escola, para os pais, é concreto. [...] os pais querem a prova, é importante para eles, é um parâmetro da aprendizagem do filho. (Professora 7)</i></p> <p><i>A prova não é o mais importante, as atividades feitas na sala de aula são mais importantes, o aluno ali também mostra se sabe ou não, não é só na prova. [...] toda minha vida eu trabalhei com prova e nota, se eu não der prova, parece que está faltando alguma coisa. É uma questão cultura, está arraigado. [...] os pais querem isso, para eles, a prova, a nota é importante. (Professora 12)</i></p> <p><i>A vida inteira eu estudei e fiz prova, desde que comecei a trabalhar, meus alunos fazem prova. É uma forma de avaliar, de ver o que o aluno aprendeu. (Professora 2)</i></p> <p><i>A prova é um registro da aprendizagem, mais para acompanhamento dos pais. (Professora 13))</i></p> <p><i>A prova para mim é algo que causa ansiedade nas crianças. [...] alguns pais pensam que a única forma de avaliar é pela prova. (Professora 10)</i></p> <p><i>A prova é um bom instrumento quando o professor pode usá-la com liberdade. Não esse tipo de prova que é marcada de forma autoritária pela direção da escola que além de marcar o dia ainda determina que prova fazer. (Professora 11)</i></p>
--	--

Atitudes das professoras perante o erro dos alunos	<p>[...] costumo chamar o aluno, mostrar o que errou, peço para ler novamente, observar, fazer novamente. [...] se sei que a criança sabe, procuro dar outra chance. [...] Quando a criança não aprendeu eu volto, procuro explicar de outra forma, às vezes individualmente ou em pequenos grupos, ou para a turma toda. Mas isso não é fácil não e nem sempre é possível fazer isso, na medida do possível eu faço, são muitos alunos, o programa é extenso. (Professora 1)</p> <p>[...] eu vou trabalhar com ele. Procuro trabalhar separadamente com cada aluno com dificuldade, peço ajuda aos colegas deles, pois eles falam a mesma linguagem talvez fique mais fácil entender. E dou assim, uma nova oportunidade. (Professora 7)</p> <p>Se o aluno sabe e errou, é porque não leu direito, não prestou atenção, eu peço para fazer novamente. Se é a maioria, eu volto, vou trabalhando aquilo de outra forma, até ver que entenderam. [...] se erra na prova e sabe, eu chamo, mando fazer de novo. (Professora 9)</p> <p>[...] se erra na prova, eu mando fazer de novo, ler com atenção. Se ele continua errando é porque não aprendeu mesmo. Aí eu explico novamente. (Professora 5)</p> <p>Se errou a questão toda de uma prova, procuro saber o motivo do erro. Converso com eles, se sabe aquilo, deixo fazer novamente. Não era assim, errou fica errado. Hoje não, a gente pode voltar atrás, fazer o aluno pensar, acho que isso é importante. (Professora 12)</p> <p>[...] mostrando o erro e induzindo-o a auto correção. (Professora 2)</p> <p>Quando numa atividade ou prova, se a maioria dos alunos não foi bem, eu abandono aquilo, tiro dúvidas com eles, refaço exercícios, depois torno a avaliar. Se isso acontece com dois ou três alunos, eu torno a trabalhar com eles. . Dou outras atividades e uma outra oportunidade, dou reforço a parte, faço isso constantemente. É difícil, mas eu não consigo fazer de outro jeito. Se eu conheço meu aluno, eu tenho que fazer isso. Talvez ele não se saiu bem em uma avaliação ficou com nota baixa mas, eu sei que ele sabe, eu não posso deixar daquele jeito. Eu levo tudo isso em consideração. (Professora 6)</p> <p>Se errou durante as atividades do dia a dia, eu mando prestar atenção, fazer de novo. [...] se o erro for na prova, eu observo, converso com a criança, vejo se sabe, ela aí me dá uma resposta certa ou errada, mas eu não volto atrás na questão da nota não, deixo como está. (Professora 11)</p>
---	---

* encontram-se aqui apenas alguns fragmentos das falas das professoras.

Esses grupos de análises apresentados foram amplamente discutidos no grupo de estudos.

b) O grupo de estudo

O grupo de estudos se insere na estratégia de formação em serviço, utilizada para alcançar os objetivos da pesquisa, além de ser a forma encontrada para articular teoria e prática em uma perspectiva de transformação da realidade escolar.

Propor a formação de um grupo de estudos foi uma maneira de dar um passo além na pesquisa descritiva. O objetivo era envolver ativamente as docentes participantes da pesquisa, num processo de reflexão sobre a prática profissional, especificamente sobre a prática avaliativa que exercem, possibilitando-lhes um desenvolvimento dessa prática, compartilhada com seus pares, a exemplo do que propõe Saviani (*apud* MAZZEU, 1998), antes referido.

Neste sentido optamos pela formação de grupos de estudo. Interessava-nos não apenas colher dados e analisá-los, o que, se feito sem um cuidadoso olhar, poderia se tornar apenas um discurso denunciador da realidade. Interessava-nos, sobretudo, tendo em vista a atual prática avaliativa, o redimensionamento das ações docentes na escola, no que se refere a essa prática.

Além disso, o grupo de estudo, concretiza a idéia da formação em serviço, prática que hoje deve ser necessariamente evolutiva e transformadora da realidade.

Alvarado Prada (1997, p. 97) nos confirma:

A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo, no qual todos os seres vivos têm direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é do sistema educativo. Contudo esta formação contribui especificamente, quando constitui-se em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente transformar as práticas educativas cotidianas dos professores.

Essa dinâmica de trabalho efetiva a proposta feita às professoras, diretoras e supervisoras no início da pesquisa, de, juntas, compreendermos a realidade e construirmos conhecimentos para assim transformá-la. Nesse momento, após várias leituras do material coletado nas entrevistas (as falas das professoras e as informações obtidas das supervisoras e diretoras), dispúnhamos de dados para iniciar este trabalho.

2.9 O PRIMEIRO IMPASSE NA PESQUISA

De posse dos dados obtidos nas entrevistas, apresentados anteriormente no quadro síntese, poderíamos então dar continuidade à pesquisa, iniciando o trabalho com os grupos de estudo.

Primeiramente contatamos com a diretora da escola pública, e fomos informadas de que a escola passava por mudanças no seu quadro de docentes, pelo fato de ter sido municipalizada há dois anos e haver professoras da rede estadual prestando serviço à prefeitura municipal³. Naquele momento, estavam retornando a seus cargos na rede de ensino de que faziam parte. Dessa forma, segundo a diretora, deveríamos retomar o trabalho de entrevistas com as professoras que estavam chegando (65% das professoras eram novatas), para, depois, continuarmos o trabalho nessa escola.

Com o consentimento da diretora, conversamos com as novas professoras, naquele mesmo dia, no intervalo do recreio, no turno matutino; fizemos o mesmo no turno vespertino. Pedimos à diretora que nos apresentasse às professoras, pois não as conhecíamos, o que fugia ao critério inicial de escolha dos participantes, resolvemos tentar, assim mesmo, continuar a pesquisa nessa instituição. Dessa forma, assim que terminou o lanche, conversamos, pesquisadora e diretora, com as docentes. A diretora expôs que, no ano anterior, havíamos começado um trabalho na escola: tratava-se de uma pesquisa que resultaria numa dissertação de mestrado. O tema abordado era a avaliação da aprendizagem, um tema, segundo ela, “muito importante para a nossa prática pedagógica”. Em seguida, passou-nos a palavra. Expusemos sobre a pesquisa, abordando os motivos de nossa escolha, de querer trabalhar naquela escola, pela boa reputação que tem na comunidade, e por ser bastante inovadora. Em seguida, explicamos o que seria a pesquisa, nossos objetivos, a metodologia que utilizaríamos. Explicamos também que iniciaríamos com entrevista individual, durante a qual relatariam sobre sua prática pedagógica em avaliação da aprendizagem, sobre sua formação para professora. Perguntamos a elas se estavam de acordo, se poderiam realmente colaborar. Foi uma pergunta apenas para confirmar o que havíamos sentido pelas expressões, que demonstravam, enquanto falávamos. Duas professoras se retiraram da sala antes que terminássemos, outra disse que precisava pensar, que não resolia as coisas assim; três professoras eram remanescentes do grupo anterior, e, portanto, já entrevistadas. Outras três concordaram. Com estas, marcamos as entrevistas em seus horários vagos durante a semana. Dessas entrevistas, fizemos apenas duas. Uma das professoras não compareceu no dia marcado e, quando a procuramos novamente, sempre tinha algo a fazer no horário vago

³ Essa é uma situação permitida aos professores da rede estadual de MG, chamada adjunção. Nesse caso as professoras se encontravam em adjunção com as prefeituras mas com ônus para o Estado.

na escola. A professora que ficou de pensar, não deu a resposta. Sempre que nos via na escola, evitava chegar perto. Não insistimos.

No turno vespertino, foi mais difícil ainda. Não foi possível, em momento algum, reunir as professoras, para uma conversa inicial. Conversamos individualmente com duas das cinco professoras de 1^a à 4^a série nesse turno, com as quais conseguimos realizar a entrevista. Pedimos ajuda às supervisoras e diretora, que marcassem um horário com as outras três professoras, mas também não conseguiram. Resolvemos dar continuidade ao trabalho. Pedimos à diretora um horário disponível (recreio, final da aula, início da aula), mesmo que em turnos separados, para levarmos às professoras o resultado inicial obtido nas entrevistas. Ela ficou de pensar numa forma melhor para que essa reunião acontecesse. Esperamos algum tempo e procuramos novamente a diretora. Esta, um pouco desapontada, justificou o motivo pelo qual as professoras não se dispuseram a participar da pesquisa. Eram contratadas pela prefeitura, e não tinham recebido nenhum mês de trabalho neste ano (estávamos no início do mês de maio/2001) e, ainda, eram novatas com pouca experiência. Além disso, a escola estava sobrecarregada de trabalho (feiras culturais, apresentações artísticas, participação em jogos estudantis, participação no desfile de aniversário da cidade), pois, naquele ano (2001), comemorava-se o centenário da cidade. Mesmo assim, colocamo-nos à disposição da diretora, caso ela e sua equipe quisessem conversar a respeito dos dados coletados. Se encontrasse uma oportunidade para tal, comunicar-nos-ia. Como isso não ocorreu no prazo de um mês (final de maio) encerramos a participação dessa escola na pesquisa, pelo fato de sentirmos que o interesse demonstrado no início perdera-se, ou fora substituído por afazeres mais urgentes que envolviam os membros da escola. Devolvemos às professoras entrevistadas o material obtido nas entrevistas, explicando-lhes os motivos do não prosseguimento do trabalho, agradecemos a boa vontade que tiveram e colocamo-nos à disposição.

2.10 OPERACIONALIZANDO AÇÕES NO GRUPO DE ESTUDOS

Na escola particular, a continuidade do trabalho de pesquisa se deu conforme o planejado. Procuramos a diretora da escola, que nos recebeu muito bem. Informando-lhe sobre alguns dados obtidos nas entrevistas com as professoras e o nosso desejo de passá-

los às professoras, de modo que pudéssemos avançar um pouco no trabalho. A diretora marcou a reunião para o dia seguinte, dizendo que todas as professoras já estavam aguardando aquele momento. Combinamos também que, nesta reunião, definiríamos juntas as diretrizes do trabalho a ser empreendido por todas e elaboraríamos um cronograma de atividades.

A reunião aconteceu às 17:30, após o término da aula, as professoras do turno matutino retornaram à tarde.

Para essa primeira reunião do grupo de estudos, elaboramos algumas transparências para que, além de ouvir, as professoras pudessem visualizar o que estava sendo apresentado, tendo assim um melhor entendimento. As mesmas foram elaboradas a partir do quadro-síntese das respostas obtidas nas entrevistas, apresentadas no Quadro II e se encontram no Apêndice 2.

Ao iniciar a reunião agradecemos às professoras por estarem ali, explicando-lhes nosso objetivo de dar-lhes um retorno do trabalho de entrevistas que havíamos empreendido. Cada professora recebeu a transcrição de sua entrevista e passamos, então, à apresentação dos resultados obtidos.

Após a exposição dos resultados das entrevistas às professoras, fizemos um planejamento para nosso trabalho, organizando um cronograma para nossos encontros. Foram planejados 23 encontros, tendo sido realizados efetivamente 20 encontros.

O cronograma para cada encontro, foi organizado buscando-se não interferir em outras atividades já marcadas na escola, que constam em calendário e também no projeto pedagógico. Essa organização foi bem fácil, tendo em vista que esse grupo de professoras já se reúne semanalmente para estudos ou reuniões de planejamento. As reuniões do grupo de estudos sobre avaliação da aprendizagem aconteciam sempre às quartas-feiras, iniciando por volta de 17:45 e terminando entre 19:30 e 20:00. Os assuntos a serem tratados eram sempre discutidos com antecedência por todas as participantes, ora sugerido pela pesquisadora, ora pelas professoras, procurando sempre atender as necessidades do grupo. O material de estudo era organizado por todas - pesquisadora, professoras e diretora - após colher sugestões com o grupo. As dinâmicas de trabalho eram as mais variadas possíveis, priorizando aquelas em que as professoras pudessem expor seus conceitos, concepções e sua prática pedagógica. Apresentamos no Quadro III abaixo, a forma como os encontros foram organizados, os assuntos tratados, as pessoas responsáveis por conduzir o estudo dos textos em cada encontro e também a dinâmica utilizada para tal.

Quadro III - Textos selecionados para discussões no grupo de estudos, responsáveis pela discussão e dinâmica utilizada

TEXTOS	AUTOR(ES)	RESPONSÁVEL PELA DISCUSSÃO	DINÂMICA UTILIZADA
1. Novos olhares sobre a avaliação	Jussara Hoffmann, 1998	Pesquisadora	Exposição Dialogada
2. Avaliação escolar: novas perspectivas	Rosamaria C. de Andrade, 1999	Pesquisadora	Exposição dialogada/ Recurso audiovisual
3. Concepções de avaliação: formativa, diagnóstica, contínua, reguladora, mediadora.	Fragmentos/Vários autores	Professoras 1, 6, 7, 12	Atividades de grupo – produção coletiva
4. Avaliação, Classificação e Frequência na LDB	Falcão Filho, 2000	Pesquisadora	Exposição Dialogada/ Recurso Audiovisual
5. Intencionalidade: palavra chave da avaliação	Celso dos S. Vasconcellos, 2001	Diretora	Atividade em grupo – produção coletiva
6. Papel e função do erro na avaliação escolar	Claudia Dias e Yara Lúcia Espósito, 1998	Pesquisadora	Atividade em grupo – produção coletiva
7. Provas e notas: redes de segurança dos professores?	Jussara Hoffmann, 1998	Pesquisadora e Diretora	Técnica – Tarefa Grupal
8. A prova Operatória / Aula operatória	Paulo Caruso Ronca e Cleide do A. Terzi, 1991	Pesquisadora e Professora 11	Exposição dialogada/ Trabalho em grupo para construção de questões operatórias
9. A avaliação dos alunos como mecanismo escolar de exclusão	Maria Teresa Esteban, 2001	Professoras 2 e 10	Exposição dialogada/ Atividade em grupo construção de cartazes
10. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso	Cipriano Luckesi, 2000	Pesquisadora e Professora 4	Exposição dialogada/ Técnica exercício do consenso
11. Finalidade da Avaliação	Celso dos Santos Vasconcellos, 2000	Diretora e Professora 8	Atividade em grupo
12. Uma abordagem pragmática da avaliação formativa	Philippe Perrenoud, 1999	Professora 5, 3, e 9	Exposição Dialogada/ Recurso Audiovisual
3. Prova: momento privilegiado de estudo ou um acerto de contas	Vasco Moretto, 2001	Diretora e Pesquisadora	Participação oral individual – Perguntas e respostas.
14. Instrumentos de avaliação	Fragmentos Vários autores	Pesquisadora	Exposição dialogada/ Atividades em grupo para discussão e elaboração de instrumentos
15. O sentido do conhecimentos	Vasco Moretto	Pesquisadora	Exposição dialogada/ recurso audiovisual
16. Aprendizagem Significativa	Concepções de vários autores: Piaget, Ausubel, Vigotski	Pesquisadora e Diretora	Estudo de Grupo com apresentação final das conclusões

Fonte: Grupo de Estudo do C.E.B.V. 2001

Todos os textos foram estudados durante os encontros. Eram sempre lidos com antecedência e se necessários fazíamos a leitura dos aspectos principais durante a reunião. Preocupamo-nos com a qualidade, clareza e consistência desses textos e, o resultado, encontra-se exposto no Quadro IV abaixo. Além disso, estão expostos, também, no mesmo quadro, os resultados das dinâmicas utilizadas a cada encontro, os quais eram colhidos sempre ao final de forma oral ou escrita.

Quadro IV - Avaliação das leituras e das dinâmicas utilizadas no grupo

TEXTO	LEITURA			DINÂMICA		
	OTIMA	BOA	REGULAR	OTIMA	BOA	REGULAR
1	12 - 86%	2 - 15%	-	14 - 100%	-	-
2	11 - 79%	3 - 21%	-	14 - 100%	-	-
3	12 - 86%	2 - 14%	-	13 - 93%	1 - 7%	-
4	14 - 100%	-	-	12 - 86%	2 - 14%	-
5	14 - 100%	-	-	14 - 100%	-	-
6	14 - 100%	-	-	14 - 100%	-	-
7	13 - 93%	1 - 7%	-	14 - 100%	-	-
8	14 - 100%	-	-	14 - 100%	-	-
9	12 - 86%	2 - 14%	-	13 - 93%	1 - 7%	-
10	14 - 100%	-	-	13 - 93%	1 - 7%	-
11	13 - 93%	1 - 7%	-	13 - 93%	1 - 7%	-
12	10 - 72%	4 - 28%	-	12 - 86%	2 - 14%	-
13	14 - 100%	-	-	14 - 100%	-	-
14	14 - 100%	-	-	14 - 10'0%	-	-
15	14 - 100%	-	-	14 - 100%	-	-
16	14 - 100%	-	-	14 - 100%	-	-

Fonte: Grupo de Estudo do C.E.B.V. 2001

Sugerimos às professoras que iniciássemos cada um dos nossos encontros relembrando o encontro anterior. Aceitaram a sugestão e, cada semana, uma professora ficou responsável pelas “memórias”, que eram sempre entregues por escrito e lidas pela professora que as havia elaborado. Algumas professoras caprichavam nesta apresentação, utilizando estratégias diversificadas, fundo musical, técnicas diversas. Esse material foi utilizado como dado para análise.

Os nossos encontros começavam sempre com um lanche, era um momento de descontração e de “*renovar as forças*”, como diziam as professoras.

A utilização do grupo de estudo como procedimento de coleta de dados, justificou-se, principalmente, pela intenção de desenvolver um processo de construção de uma atitude crítico-reflexiva da prática pedagógica, na tentativa de não ser apenas um instrumento de busca de informações, o qual poderia se tornar um detector de falhas ou méritos, a serem posteriormente denunciados ou simplesmente anunciados, sem que se conseguisse trabalhar com o educador, valorizando sua autonomia para pensar e mudar sua ação e a de seu grupo.

Por outro lado, por ser um trabalho que envolve as pessoas, aproximando-as pelos laços afetivos que estabelece, pelos resultados que produz, pelas mudanças que provoca, não se desconsiderou o estabelecimento de um *[...] rigor acadêmico, que mantivesse as reais dimensões do objeto de estudo e a produção efetiva de conhecimento científico relacionadas à realidade histórica concreta* (GDESTA, 2001, p. 19).

2.11 ANÁLISE DOS DADOS

Acreditamos que a análise de dados constitui-se a parte mais rica de uma pesquisa, pois nesse momento são apresentadas as discussões, fazendo-se o confronto entre os autores escolhidos para sustentar o estudo desenvolvido e a realidade concreta vivida pelo grupo de professoras participantes da pesquisa, buscando-se, assim, contribuir efetivamente com a apropriação e objetivação dos conhecimentos, a fim de que possam transformar a realidade.

Durante a realização da pesquisa, foi-se estruturando um processo de trabalho e de investigação, conforme a necessidade sentida pelo grupo, apoiado em uma proposta pedagógica de formação de professores, cujos pressupostos metodológicos são princípios da teoria histórico-crítica, a qual exige concreticidade, viabilidade e coerência para superar as relações dominadoras estabelecidas na prática educativa, no caso deste estudo, especificamente, na prática avaliativa.

Portanto, na realização desta análise, pautamos-nos na proposta metodológica para formação continuada de professores, apresentada por Mazzeu (1998), que se baseia nos estudos da Teoria Histórico-Crítica.

Tal opção se deu pelo fato de os parâmetros, que orientam a presente pesquisa, muito se assemelharem àqueles adotados por Mazzeu, (1998). Além disso, nesta pesquisa fundamentamo-nos no conceito de humanização da educação, especificamente na humanização do trabalho docente, conceitos priorizados pela teoria histórico-crítica, a qual se volta para a

[...]ampliação da autonomia do professor e ao mesmo tempo para uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos apropriação ativa e criativa dessa cultura (MAZZEU, 1998, p. 62).

Analizar dados numa pesquisa qualitativa requer cuidados para que as conclusões sejam, tanto quanto possível, seguidas das evidências em que foram alicerçadas. Por isso, apresentamos no capítulo seguinte as discussões, ilustrando-as com fragmentos significativos retirados dos depoimentos das professoras, colhidos durante as reuniões dos grupo de estudo, em conversas informais que aconteciam fora do grupo, mas no ambiente escolar; dos textos escritos pelas professoras, identificados como “memórias” apresentados no início de cada encontro; e também das produções escritas, para o Boletim Informativo da escola.

O procedimento adotado, então, para esta análise tentou seguir os passos apresentados por Mazzeu, (1998): a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse, a prática social.

CAPÍTULO 3

COMPARTILHANDO SABERES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA SOCIAL DOCENTE

Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua seqüência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter examinar, procurar descobrir esse algo.

Dermeval Saviani

No primeiro momento da análise, buscamos compreender a prática social do grupo de professoras envolvido neste estudo. A partir dos dados levantados na entrevista pudemos conhecer melhor a prática das professoras e, conforme nos coloca Mazzeu (1998), a prática social é um amplo processo no qual os seres humanos vão tomado parte, ora produzindo, ora reproduzindo conhecimentos, estabelecendo assim as relações sociais que permitem sua existência. Mas, tal prática, segundo o autor, ao ser vivenciada pelo sujeito ao longo de sua vida, vai sofrendo interferências de relações contraditórias ocorridas entre os aspectos cotidianos e não cotidianos e também entre as experiências que o sujeito tem e os saberes históricos e sociais acumulados pela sociedade.

Para Mazzeu (1998), são essas relações contraditórias que, se percebidas e questionadas, permitem ao ser humano melhorar aquilo que faz. Nesse sentido, em se tratando de um processo de formação continuada de professores, é fundamental conhecer a prática social das professoras e ajudá-las, se necessário, a vislumbrar novos saberes e novas práticas.

O grupo a que nos referimos é composto por 14 professoras, responsáveis pelas turmas de 1^a a 7^a dos turnos matutino e vespertino da Escola C. E. I. B. V., a qual pertencente à rede privada do município de Ituiutaba-MG.

As professoras de tal grupo estão no magistério por escolha própria; ao optarem pelos cursos magistério e/ou licenciaturas, queriam realmente atuar na docência. O tempo de atuação no magistério dessas docentes varia entre 8 e 20 anos, com exceção de uma delas que tem apenas 2 anos de experiência; todas sempre atuaram no ensino fundamental. Suas idades variam entre 29 e 45 anos; a maioria já atuou em todas as séries do ensino fundamental, apenas uma, em seus quatorze anos de experiência, atuou apenas na 1^a série deste nível de ensino. Três professoras desse grupo só cursaram o magistério em nível médio, uma o concluiu no final dos anos 70 e as outras duas até a primeira metade dos anos 80; das outras 11 professoras, apenas uma não fez magistério em nível médio e todas já concluirão seu curso de graduação. Entre os cursos que fizeram estão: licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, História; Letras e Pedagogia. Uma delas, antes de cursar licenciatura, fez o curso de Administração de Empresas; o ano de conclusão dos cursos varia entre os anos de 1989 e 1999.

Descrever as professoras, mesmo que sucintamente, é relevante, principalmente no que se refere ao período em que concluirão seus cursos de graduação, já que este estudo também objetiva um processo de formação.

Conforme discutimos antes, através de Marques (1995) Carvalho (1995), Pérez Goméz (1995) e Maldaner (2000), entre outros, os cursos de formação de professores apresentam sérios problemas, como o da dissociação entre teoria e prática, com disciplinas estanques, fragmentações, desarticulações da realidade das escolas e prática de ensino e estágio supervisionado divorciados e postos à margem dos cursos, além de mera transmissão de conhecimentos, em detrimento da construção destes pelos alunos. Além disso, essa transmissão aconteceu em um período da história da educação, impregnado de uma forte racionalidade técnica instrumental.

Estamos cientes de que as considerações acima, não esgotam o tema em questão. Consoante aos objetivos por nós estabelecidos neste estudo, os problemas apontados são suficientes para nos dar idéia de como foi a formação das professoras que participam da pesquisa, o que, de maneira alguma, poderia deixar de ser considerado, já que esta pesquisa tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social das professoras. Conhecê-la implica, segundo Mazzeu (1998), conhecer a experiência de cada professor/a, sua memória, seu saber prático, a origem de sua formação.

Assim, algumas professoras participantes da pesquisa tiveram uma formação *sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teoria e técnicas científicas* (PÉREZ GOMÉZ, 1995, p. 96) e, completando o pensamento do autor, totalmente dissociadas uma da outra, por isso tão problemática: linearidade, fragmentação, transmissão de conhecimentos e dogmatismo foram práticas vividas pelas professoras, quando alunas dos cursos de formação e, é claro, foi o que aprenderam e colocaram também em prática, no momento em que se iniciaram no exercício da docência.

Num emaranhado de problemas vividos durante a formação, destacamos a avaliação da aprendizagem escolar, tema escolhido para estudo e aprofundamento no processo de formação continuada ora proposto, já que *na formação do professor cuida-se muito mais, exclusivamente até da preparação para o ensino, mas praticamente nada com relação à avaliação* (PERRENOUD, 1993, p. 182), o que pode agravar ainda mais essa prática, afirmindo-a como classificatória, autoritária e excludente, características que a avaliação já detém nos meios escolares, profundamente prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos e alunas.

Retomando a questão da formação das professoras, especificamente em relação à avaliação da aprendizagem, com a perspectiva de conhecer como foi a formação em avaliação desse grupo, perguntamos às participantes: *sua formação para professora lhe proporcionou conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem?*

As respostas obtidas foram separadas em três grupos. O primeiro grupo é das professoras que não se recordam de terem estudado o tema avaliação da aprendizagem em seu curso de formação; no segundo grupo está uma professora que relata a incoerência entre o que se faz e o que se fala nesses cursos; no terceiro grupo aparecem os relatos das professoras cujo curso de formação tratou deste tema.

Eis os depoimentos:

[...] olha, eu não me lembro o quê, mas teve sim. (Professora 1)

Na minha formação isso ficou a desejar. O que aprendi lá não me ajudou muito, trabalhando é que a gente vai aprendendo [...] (Professora 3)

Eu não me lembro de ter estudado sobre avaliação no meu curso de formação. (Professora 13)

[...] eu não me lembro de ter estudado nada neste sentido no meu curso de magistério. (Professora 5)

Essas falas apenas confirmam que, realmente, há falhas nos cursos de formação nesse aspecto da avaliação. Quando a professora diz que não se lembra de ter estudado sobre avaliação em seu curso de formação ou, como diz outra, que o que aprendeu não a ajudou muito, pode significar que o que é trabalhado nos cursos de formação parece ser tão superficial e sem consistência que cai no esquecimento.

Pode ser que esse assunto esteja sendo silenciado nos cursos de formação, por fazer parte dos temas excluídos, não accidentalmente, mas por interesses e propósitos definidos, pelas dificuldades políticas e pedagógicas que acarreta. Dessa forma, nega-se ao futuro/a professor/a descobrir novos caminhos, e possibilidades para desenvolver essa prática, passando este a reproduzir acriticamente os modelos que vivenciou, quando aluno/a, conforme análise de Hoffmann (2000b, p. 73) *[...] se esse espaço lhe for negado, se não desenvolverem estudos nessa área, tenderão a reproduzir modelos autoritários e classificatórios.*

Vejamos o depoimento:

No curso que fiz, ensinava-se de um jeito e praticava outro, isso deixa a gente muito confusa, aí quando vamos para a prática fazemos da forma que mais nos marcou e claro que é a forma como fomos avaliados. Eu, a minha vida toda, fui avaliada com provas escritas, provas orais, o que sempre me causou um certo medo, mas eu também faço assim com meus alunos, mas procuro ser mais amena, causar menos sofrimento, mas eu sei que eles sofrem. (Professora 4)

Percebo que esta professora reproduziu as práticas avaliativas que viveu enquanto aluna ao exercer a docência, mas o fazia conscientemente, por não ter outra opção, pela insegurança que lhe causou o curso de formação, o que não lhe ofereceu subsídios para avançar na prática avaliativa, como já alertava Florestan Fernandes (*apud* HOFFMANN, 2000b: 72) afirmando que *o professor não vem cumprindo o seu papel de transformador*

porque não possui a formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer.

A seguir apresentamos alguns depoimentos, nos quais as professoras relatam como o tema avaliação foi tratado em seus cursos de formação. As três professoras concluíram o curso na segunda metade da década de 90.

Eis os depoimentos:

[...] não estudamos um conteúdo específico sobre avaliação. Em didática, no curso de pedagogia, sempre se falou em avaliação [...] procurei mudar um pouco a partir daí. Procurei prestar mais atenção no meu aluno, ver como ele estava progredindo. (Professora 8)

No magistério em 1977, eu não me lembro. Na pedagogia em 1996, tive uma visão melhor de como trabalhar, de como melhorar, não só em relação a avaliação, eu lia muito, isso me ajudou [...] Eu li Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Rubem Alves. (Professora 2)

No curso de pedagogia, os professores propõem essa avaliação diagnóstica, feita no dia a dia. Eu acho que é por aí mesmo. Só que a avaliação é você com seu aluno, individualmente, aí a gente aprende mais. (Professora 6)

O fato de essas professoras terem se formado na segunda metade da década de 90 pode ser significativo, considerando que nesta década houve a retomada das discussões sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação e, em algumas universidades o tema foi incluído como disciplina regular dos cursos (HOFFMANN, 2000b).

Conforme os depoimentos, as três professoras não só tiveram o tema “avaliação da aprendizagem” tratado em seus cursos, mas também ocorreram algumas mudanças em suas práticas a partir daí, e tais mudanças parecem se aproximar das práticas propostas pelos autores que estão resgatando a avaliação em suas produções teóricas, como um elemento indispensável para a transformação da prática pedagógica autoritária, existente ainda em muitas escolas.

Prestar mais atenção no aluno, como disse a professora, é o que Luckesi (2000, p. 7) propõe aos professores e professoras: *A avaliação da aprendizagem por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios.*

Um outro fator de destaque em um destes depoimentos é a questão da leitura. Uma professora disse que lia muito e isso a ajudou a melhorar, não apenas no que se refere à avaliação da aprendizagem. Dois dos autores citados pela professora, Jussara Hoffman e

Celso Vasconcellos, são referencias deste estudo e apresentam a avaliação da aprendizagem sob uma nova perspectiva: mediadora para Hoffmann e dialético-libertadora para Vasconcellos. O fato de ler estes autores e conseguir “mudar”, como disse a professora, pode ser compreendido como uma ressignificação de seu conceito de prática em avaliação da aprendizagem escolar. Conhecer um referencial teórico mais amplo, que lhe permita propor uma avaliação numa perspectiva transformadora, é essencial para quem deseja evoluir nessa prática.

No entanto, isso não tem sido feito por todas as professoras. Constatamos esse fato ao lhes perguntar: *que referenciais teóricos você tem sobre avaliação da aprendizagem? O que você tem lido nessa área?*

A série de trechos dos depoimentos faz essa indicação:

Não tenho nenhum. (Professora 12)

Não tenho nenhum. Não estou lendo nada, assisti recentemente uma palestra de Celso Vasconcellos sobre avaliação. (Professora 4)

Eu acompanho pelos cursinhos que faço, é sempre dado muita teoria. (Professora 11)

Eu leio muito, mas não guardo nome dos autores. (Professora 6)

Já li vários livros, um que me chamou a atenção foi “Conversas com quem gosta de ensinar. Rubem Alves. (Professora 5).

Os depoimentos dessas professoras deixam claro que não têm um referencial teórico consistente que possa subsidiar a sua ação. Além disso, acompanhar a evolução da teoria avaliativa apenas pelos cursinhos que faz é muito pouco, pois esses, em sua maioria, são pensados fora da realidade das escolas, desarticulados dos projetos que essas têm e, normalmente apresentados aos professores e professoras como um “treinamento”, carregado de normas e prescrições, visto apenas como suplementação ou reciclagem e não como oportunidade de desenvolvimento profissional, como bem nos coloca Nascimento (1997).

Os dois últimos depoimentos deixam evidente a fragilidade dos pressupostos teórico-metodológicos dessas professoras. No primeiro, pelo fato de a professora não se lembrar quais são os autores que leu; no segundo, porque o autor citado não é um teórico da avaliação.

Continuando com as interpretações desses depoimentos, uma professora apresentou, como referencial teórico da avaliação da aprendizagem, Ralph Tyler, autor norte-

americano, que teve sua teoria introduzida na educação brasileira nos anos 50, cujo enfoque central é a avaliação por objetivos, por meio de provas.

Dessa forma, é possível perceber que a prática avaliativa da professora é enraizada num modelo tradicional, o que ela mesma nos confirma ao ser indagada a respeito de sua concepção sobre avaliação. Perguntei-lhe: *o que é avaliar?* Obtive a seguinte resposta:

Avaliar é verificar se os objetivos estão sendo atingidos. (Professora 1)

A seguir, relatamos dois depoimentos que apresentam autores, cujos referenciais teóricos que defendem são mais inovadores e orientam praticar a avaliação da aprendizagem através da observação de jogos, brinquedos, desenhos e também da produção escolar, numa perspectiva diagnóstica e mediadora, o que pode ser muito positivo para a prática dessas professoras. Vejamos os depoimentos:

Estou lendo um livro de psicopedagogia – Avaliação da criança de 7 a 11anos da Nádia Bossa. (Professora 3)

Já li Jussara Hoffmann – Mito e Desafio e Edmar Rabelo e ainda vários artigos da revista Amae Educando. (Professora 8)

No entanto, sabemos que somente leituras, participação em palestras e seminários que, geralmente, colocam à disposição das professoras idéias novas, bonitas e corretas, mas que não sejam acompanhados de uma reflexão mais profunda, ligada à prática, não ajudarão a professora a transformar sua prática pedagógica. Embora, segundo Vasconcellos (2001), estas sejam necessárias como guias de ação, não bastam para que uma nova prática seja implementada, é preciso refletir sobre isso e tentar intervir.

É importante ressaltar que não havia na escola, até o momento em que iniciamos o estudo, uma discussão mais sistemática sobre o tema. As professoras foram unânimes em responder que as discussões feitas giravam em torno de elaboração de provas, notas, aprovação, recuperação, discussões que as orientavam sobre os parâmetros de avaliação adotados pela escola, ou seja, as discussões que aconteciam referiam-se mais à normatização da avaliação, do que à compreensão do real sentido desta. Essas discussões, geralmente, eram feitas com a diretora e com as colegas que trabalhavam na mesma série.

Percebemos é que ainda há uma forte evidência da avaliação tradicional, preocupada com o produto final, negando os fatos acontecidos no processo ensino-aprendizagem; e, também, um forte apego às orientações tecnicistas, principalmente no que se refere à elaboração de instrumentos e distribuição de notas.

Contudo, tais dados são extremamente importantes para esta pesquisa, pois o que está sendo proposto é a mudança na prática avaliativa das professoras, o que não pode ocorrer sem o reconhecimento do saber que as professoras construíram até o momento. Concordamos com Vasconcellos (1998, p. 104) quando diz que:

Caso desejemos a participação ativa do professor no processo de mudança, caberá resgatar o saber docente, reconhecer que os educadores construíram um saber a partir de suas experiências [...] Pode ser um saber fragmentado, mas nem por isso perde seu valor.

As concepções que as professoras têm sobre avaliação da aprendizagem e a forma como avaliam também foram alvo de questionamentos durante as entrevistas, oportunizando-nos localizar teoricamente o que pensam e fazem as professoras em avaliação.

Perguntamos às professoras: O que é avaliar? Como você avalia?

Para uma análise mais detalhada desses dados separamos os depoimentos em três grupos. No primeiro grupo, estão alguns depoimentos posicionados em orientações que se fundamentam na avaliação cognitiva, que enfatiza a mensuração do comportamento humano, a fim de compreender em que medida aquilo que está sendo ensinado está sendo aprendido e modificando o comportamento do aluno.

Eis os depoimentos do primeiro grupo:

Avaliar é observar o que o aluno aprendeu com a finalidade de medir conhecimentos. [...] avalio seguindo as normas, a avaliação é feita através de provas onde é avaliado aquele momento, não os demais.
(Professora 5)

Avaliar é medir o conhecimento do aluno, saber o que aprenderam. A prova é a avaliação que a gente dá. (Professora 11)

[...] é medir conhecimentos, podemos fazer isso através da prova.
(Professora 9)

A idéia de medir conhecimentos nos remete ao início do século passado, precisamente nas duas primeiras décadas, onde os estudos empreendidos pela Psicologia Experimental, representada principalmente por Robert Thorndike, enfatizavam a utilização de testes padronizados para mensuração do comportamento humano, os quais, segundo Saul (1999), tiveram sua prática profundamente arraigada no meio educacional e que prevalece ainda hoje como podemos perceber no depoimento das professoras.

Acreditamos que há muitos motivos que levam as professoras a praticarem ainda a avaliação baseada apenas nas provas escritas. Alguns deles já foram citados, como falhas na formação e o forte impacto da avaliação que sofreram enquanto alunas. Somando-se a esses fatores, há outros como: “facilidade” de elaboração, pois não há planejamento adequado para tal atividade, copiam-se questões prontas de livros didáticos; insegurança ou medo de avaliar de outra forma; comodidade, pois rever sua prática implicaria em rever sua forma de trabalho; a necessidade de usar a avaliação de forma autoritária para ter controle sobre alunos e alunas; por ingenuidade, ou seja, por ter uma prática equivocada de avaliação e não se dar conta disso; por pressão de outras pessoas, pais, diretores e supervisores que querem ter controle do trabalho da professora.

O que preocupa é que usar a prova ou qualquer outro instrumento como medida tem servido apenas para classificar os alunos e alunas em ótimos, bons, regulares e fracos ou aluno/a 10 (dez), 8 (oito), 7(sete), 5 (cinco), 3 (três)... e ainda avaliar apenas os alunos e alunas e nunca o planejamento, o ensino, o desempenho do/a professor/a em sala de aula. Além disso, agindo dessa forma, a professora está contribuindo de forma crucial para a manutenção da prática avaliativa controladora, excludente, presente no nosso sistema educacional.

Essa discussão foi levada para o grupo de estudos e é motivo de análise posterior.

No segundo grupo, encontram-se professoras, cujos depoimentos se aproximam muito do atual discurso sobre avaliação da aprendizagem, apresentando concepções que se baseiam em orientações construtivistas.

Vejamos:

Para mim avaliar é verificar o que o aluno aprendeu, faço isso observando o seu desempenho no dia a dia. (Professora 4)

[...] é observar o crescimento da criança, ver onde ela cresceu. (Professora 10)

“É observar o que o aluno sabe em todos os aspectos, o emocional, o afetivo, o cognitivo”. (Professora 6)

“É conhecer o que o aluno sabe, no dia a dia, em conteúdo e pessoalmente a vida dele” . (Professora 12)

“É o dia a dia do aluno”. (Professora 1)

No entanto, foi possível perceber que há uma confusão entre o saber e o fazer dessas professoras. Ao mesmo tempo em que dizem que avaliar é observar o que o aluno aprendeu, no dia a dia, a avaliação é feita apenas por meio da prova, ou seja, o que

prevalece é o que o aluno faz na prova e não aquilo que faz no dia a dia escolar. Tal fato ficou evidente a partir das respostas dadas à pergunta: *como você avalia?*

Avalio com prova, a escola exige assim, eu também acho difícil avaliar de outro jeito, parece vago, a prova não, está ali para você ver. (Professora 4)

[...] eu procuro prestar atenção ao que a criança faz, sua leitura, sua escrita; faço correções individuais todos os dias, aí dá pra ver onde a criança está crescendo, eu sei quando o aluno sabe, mas a nota tem que ser dada, aí é a nota da prova, se saiu mal ou bem, a nota é essa. Se eu dou nota sem a prova, parece que fica estranho, não consigo. (Professora 6)

Faço um trabalho diário de acompanhamento dos meus alunos para ver se o que está sendo ensinado está sendo assimilado, mas é exigido uma nota do aluno, aquela coisa metódica, tem que ter uma nota registrada e passada para a secretaria, é a nota da prova. (Professora 10)

Minha avaliação é contínua, isso durante a aula. Olho o aluno em todos os aspectos, se ele está bem emocionalmente, se está aprendendo, fico perto do meu aluno durante todo o tempo; dou provas que valem notas, porque aqui na escola é assim. (Professora 12)

Existem várias formas de avaliar. Eu não fico presa à prova, dou trabalhos, avalio as tarefas. (Professora 13)

Avalio com provas, trabalho, exercícios normais durante a aula, as tarefas de casa. Uso todas essas atividades para avaliar meu aluno. (Professora 9)

A cultura da prova é realmente muito forte. Apesar de saberem que existem outras formas de avaliar a aprendizagem dos alunos e alunas, inclusive praticadas no dia a dia escolar, as professoras continuam utilizando apenas a prova para demonstrar o desempenho dos alunos.

Isso se explica e já foi discutido por Vasconcellos (1998,1999), Luckesi (1999) e outros pesquisadores, pela ênfase classificatória dada à avaliação (notas, momentos especiais) ao longo de nossa tradição pedagógica e também pela insegurança que as professoras têm em avaliar por meio de outras práticas. Essa insegurança se reflete porque as docentes não se sentem preparadas para mudar essa prática. Ainda não lhes foi dado autonomia para rever sua atuação como professoras avaliadoras. Isso pode ser confirmado por Melo (1998) que argumenta em favor dos professores, pelo fato de, normalmente, as inovações das práticas curriculares chegarem até os/as professores/as como “pacotes fechados”, idealizados por alguém que não conhece a realidade deles/as. Por isso

continuam avaliando apenas com provas escritas, por que sabem fazer isso com certa segurança,

Como podemos observar, as professoras têm uma nova idéia sobre a avaliação, mas ainda estão presas aos (pre)conceitos que se formaram em torno dessa prática. Dessa forma, recorremos a Candau e Osvald (1995), que vêem a necessidade de se adotar novos critérios, mais claros que os já existentes, para que orientem de forma adequada o processo de avaliação e a escolha dos instrumentos avaliativos. Todas essas questões, pela indefinição com que se apresentam e pela insegurança que causam foram amplamente discutidas no grupo de estudos.

Partindo para a análise do terceiro grupo, encontramos depoimentos que se aproximam de orientações construtivistas, cujo olhar não está apenas naquilo que o aluno aprendeu, como vimos nos depoimentos anteriores, mas também na sua dificuldade, no erro que o aluno apresenta e isto tem servido de parâmetro para o trabalho da professora.

São os seguintes depoimentos sobre o questionamento: *para você, o que é avaliar?*

É diagnosticar, ver onde está o erro. (Professora 3)

É estar sempre observando o aluno, o que aprendeu e sua dificuldade. (Professora 2)

É conhecer o que o aluno sabe ou não, e a partir daí desenvolver seu trabalho. É diagnosticar [...] (Professora 7)

É perceber o que a criança aprendeu, é fazer um diagnóstico da aprendizagem onde a gente vai percebendo também as dificuldades do aluno e não apenas o que ele aprendeu. (Professora 8)

Indagadas também sobre a forma como avaliam, disseram o seguinte:

Avalio de várias maneiras. Vou olhando o aluno, conhecendo-o melhor, conhecendo sua maneira de trabalhar. Avalio as atividades em grupo, a forma como o aluno se sai nessa atividade. Fazemos também as provas que para mim são momentos também de aprendizagem. No momento da prova, fico observando cada um, sua reação, aquilo que estão fazendo, se erram, chamo a atenção para o erro, peço que observem e façam novamente. (Professora 3)

Avalio o dia a dia, eu procuro observar bem o meu aluno em todos os momentos, em todas as atividades que realiza, quero saber se aprendeu ou não. Se sei que aprendeu e erra na prova eu peço que faça novamente, naquele momento mesmo, antes de recolher a prova para corrigir. Se não aprenderam na aula e erra também na prova, eu tenho que pegar esse aluno e estudar mais com ele. (Professora 2).

Eu procuro conhecer o aluno, o que ele sabe fazer, sua escrita, sua leitura e interpretação, sua compreensão dos fatos. Vejo também o que não sabe, o seu erro é sinal que não sabe, então faço alguma coisa, um

reforço, uma nova explicação. Avalio as atividades de sala, tarefas de casa, e também com provas. Mas o importante é o dia a dia, é aí que eu vejo se ele aprendeu ou não. Tem aluno que não precisa de prova, esta é dada porque na escola é assim. O meu aluno aprende no dia a dia aí ele sai bem nas provas. (Professora 7)

Não avalio só com provas, eu as utilizo porque é uma prática adotada na escola que eu considero boa. Mas, tenho dado muitos trabalhos em grupo, aí eles têm que explicar, discutir com os colegas o que fizeram, têm que dar opinião. Isso tem sido ótimo, percebo que estão mais desinibidos, até os mais tímidos têm se saído bem. Eu avalio isso, dou nota nessa atividade. Às vezes eles mesmos é que dão a nota, eu peço para se auto-avaliarem, em alguns momentos individualmente, em outros em grupo, acho que isso os ajuda a terem mais responsabilidade. Na prova, não sou muito casquinha não, se errou uma questão procuro saber o porquê do erro. Converso com o aluno, se ele sabe, eu deixo fazer novamente. Não era assim, errou ficava errado. Hoje não, a gente pode voltar atrás, fazer o aluno pensar, acho que isso é o mais importante. (Professora 8)

Está claro que essas quatro professoras estão avançando em sua prática avaliativa. Têm conseguido superar alguns dogmas e (pre)conceitos que rondam a avaliação da aprendizagem escolar, utilizando-a como meio capaz de fornecer informações sobre o processo, para conhecerem tanto os resultados do desempenho de seus alunos como de sua própria ação pedagógica.

É perceptível que esse tipo de avaliação praticada pelas professoras tem assumido um compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos e alunas. Não há a simples preocupação em fazer com que o/a aluno/a tire uma nota, parecem preocupadas mesmo com as aprendizagens destes. O que têm feito, aproxima-se da avaliação formativa anunciada por autores como Perrenoud (1999), Zabala (1998) e Hadji (2001): mais precisa, identifica e explica os erros e ainda, alimenta a ação pedagógica das professoras.

No entanto, ainda há muito que ser feito e as professoras têm ciência disso. Sabem da necessidade de avançar nessa prática, melhorar os meios utilizados para avaliar seus alunos e alunas; têm clareza de que, para avançar, precisam estudar, conhecer melhor e mais profundamente as concepções teóricas que regem a prática pedagógica por elas desenvolvida. O depoimento de uma professora é bem claro, nesse sentido:

Sei que o que faço ainda é muito pouco, quero aprender mais, melhorar essa minha prática, conhecer bem cada aluno, como ele aprende, isso é o que importa. Estamos ainda muito presas a certas questões como provas, horários determinados para provas, notas, sobre os quais precisamos pensar bem. (Professora 8)

Isso demonstra uma certa autonomia dessa professora, no sentido de procurar novos conhecimentos, não ficando simplesmente repetindo velhas práticas que não a satisfazem, nem a seus alunos/as. Talvez esse seja o caminho para que a professora, utilizando sua experiência, aprimorando-a cada vez mais, possa construir seus próprios saberes, transformando, assim, a prática docente, incluindo aí a prática da avaliação da aprendizagem, como algo diferente, prazeroso, cujo resultado seja validado pela aprendizagem significativa de seus alunos e alunas. Conhecer a realidade, refletir sobre ela, buscar na própria prática elementos que ajudem no avanço da mesma, são formas inovadoras de formação docente já discutidas anteriormente por Alvarado Prada (1997), com quem concordamos por ressaltar a importância de se considerarem as experiências dos professores e professoras no processo de formação.

O avanço na prática avaliativa conseguido por essas professoras é fruto de desejo próprio, esforço, dedicação e estudo. Fazem parte de um grupo que se preocupa com a renovação de sua prática pedagógica, apesar de não terem tido uma formação que lhes incentivou a isso. Essas professoras são muito importantes no grupo de estudos podendo, pela experiência que já vêm desenvolvendo, incentivar as demais docentes na implementação desses saberes.

Continuando esta análise, refletimos sobre a prova e a nota, elementos utilizados com grande ênfase na prática desse grupo de professoras.

De maneira geral, observamos que há, por parte das professoras, uma tentativa de acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a como um todo, de observar no dia a dia os seus avanços. Esse é um saber já incorporado em seus discursos. No entanto, a maioria não consegue legitimar esse saber em suas práticas. Parece não perceberem que esta é uma forma de avaliar que pode ser mais produtiva e, acima de tudo, mais formativa que as práticas comuns que exercem, como a simples aplicação de prova escrita ou trabalhos, para os quais é atribuído uma nota. Conforme Sousa (1991), a intencionalidade da avaliação não deve se limitar apenas à mensuração do quanto o aluno aprendeu, pois esta não é uma atividade isolada da prática pedagógica.

Percebemos, que as professoras sofrem interferências de novas teorias e de propostas inovadoras, das quais vão incorporando apenas os fragmentos possíveis de serem utilizados em sua prática pedagógica. Como resultado a função real da avaliação, de diagnosticar falhas no processo ensino-aprendizagem, para redimensioná-lo com vistas a atender às características, necessidades e potencialidades dos alunos e alunas, não é ainda

desempenhada por todas. Há maior preocupação com a forma como a avaliação deve ser conduzida no processo educativo que com o resultado que pode trazer para o encaminhamento da prática das professoras e das aprendizagens dos alunos e alunas.

Durante o processo de entrevista, foram feitos alguns questionamentos a respeito da prova, como: forma de elaboração e aplicação e, utilização dos resultados.

Quanto a elaboração perguntamos-lhes sobre os critérios utilizados para a elaboração das provas, vejamos:

Elaboro minhas provas, baseando-me no conteúdo trabalhado. Pesquiso muito em livros para elaborar minhas provas. Coloco gravuras. Antes de digitar, mostro para a M. (diretora e coordenadora), ela às vezes sugere alguma mudança. Se eu achar viável eu mudo. (Professora 4)

Indagamos-lhe ainda: Como são as questões das provas, quais os tipos mais utilizados?

Eu dou questões diferentes, dou V ou F, questões de marcar X (múltipla escolha), questões de completar lacunas, cruzadinhas, questões de relacionar e também algumas questões para o aluno pensar. (Perguntamo-lhe o que queria dizer com questões de pensar, ela nos disse que são aquelas onde o aluno tem que responder com suas próprias palavras). (Professora 4)

Outro depoimento obtido:

Quando vou elaborar provas, preciso de muito tempo. Gosto de pensar, de escolher bem as questões. Encho a mesa de livros. Às vezes demoro quatro horas para elaborar uma prova. Eu gosto muito de cruzadinhas, questões de Certo e Errado, de marcar X, quando é prova de português dou interpretação de texto, ditado. Acho minhas provas muito boas e procuro fazê-las bem bonitas. A M. gosta de ver a prova antes de digitar, sempre mostro para ela. (Professora 8)

Bom, vejamos as concepções que as duas professoras supracitadas têm sobre provas, que representam também a concepção de outras, pois as respostas obtidas foram muito semelhantes a estas.

Uma primeira reflexão é sobre a expressão “minhas provas” utilizada pelas duas professoras. “Minhas” dá uma idéia de posse sobre aquilo que está sendo feito. Na verdade, as provas são elaboradas pela professora, mas não são dela, pelo menos não são para ela, são para os/as alunos/as e estes/as, em nenhum dos depoimentos foram mencionados como sujeitos dessa atividade. Não foram mencionados seus avanços, nem suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem que devem ser levadas em conta no momento da elaboração. Tudo parece estar centrado na professora, não há um pensamento

voltado para os alunos e alunas, para o seu desenvolvimento pessoal, para seu desempenho escolar.

Outra reflexão é sobre o tipo de questões mais utilizadas nas provas. As questões objetivas, que mais exigem memorização, são as mais pedidas. Uma das professoras declarou que “questões de pensar” são escritas com as palavras do/a aluno/a, ou seja, nas outras questões parece que basta apenas repetir algo que já foi dito ou escrito. Isso pode ser explicado pelo fato de procurarem, apenas nos livros, modelos de questões, muitas vezes transcritas do livro para a prova, exigindo-se ou aceitando-se como respostas algo apenas transcrito. Dessa forma, os aspectos de domínio cognitivos são mais valorizados em detrimento de outros, como, por exemplo, os de domínio afetivo.

Há ainda, uma preocupação de se fazer provas “bonitas”, ilustradas, o que pode ser muito bom se as aulas e as atividades do dia a dia também tiverem essa característica, pois, como nos alerta Moretto (2001), a prova deve ser o reflexo da aula.

Outro aspecto observado é a troca de experiências em relação à elaboração de provas: acontecem apenas entre os pares, ou seja, as colegas que atuam em uma mesma série e com a coordenadora pedagógica (diretora). Esse é um aspecto importante, abordado no grupo de estudos, na tentativa de ampliar essas relações, tornando-as mais produtivas.

Quanto à aplicação das provas, ficou evidente na fala das professoras, o fato de se destinarem a essa prática semanas inteiras durante o bimestre. Chamou-nos atenção, também, o fato de não se sentirem nada confortáveis com essa situação. Os depoimentos abaixo representam a idéia da maioria das professoras, por isso nem todos serão mencionados aqui.

As professoras disseram:

Acho a prova um bom instrumento quando o professor pode usá-la com liberdade. Não esse tipo de prova que é marcada por pessoas que não estão na sala de aula, que não sabem como o conteúdo está sendo desenvolvido. Além de marcar o dia, marcam também a prova que deve ser feita. Isso é o professor que sabe, é ele que está na sala trabalhando com os alunos. (Professora 11)

As provas são aplicadas durante as semanas de provas. Fazemos provas mensais e provas bimestrais. São duas semanas no bimestre que ficamos por conta apenas de provas. Não gosto muito dessa forma, sinto-me presa. Gostaria de ter liberdade de fazer as provas em dias que fossem melhor para meus alunos. Os alunos também sofrem muito com isso. É uma semana super estressante para eles, para mim, até os pais às vezes dizem ficar cansados. (Professora 9)

Indagamos-lhes sobre as possibilidades de mudanças nesse procedimento, se já haviam discutido aquela questão com a diretora. Disseram que não, apesar de ser algo que as incomodava. Um aspecto interessante refere-se à aplicação de provas: esse foi o único elemento expresso na fala das professoras. Não mencionaram nada sobre a forma como conduzem o momento de aplicação. A questão da semana de provas parece ser a mais preocupante.

Dois depoimentos não apresentaram preocupação com a forma adotada para aplicação de provas, ou seja, uma semana inteira dedicada a essa prática, mas uma delas parece perceber que essa forma tem incomodado outras colegas.

As provas são aplicadas normalmente ao final de cada mês. Temos uma semana para as provas mensais e uma semana para as provas bimestrais. Os dias das provas, são marcados pela secretaria (diretora). É enviado um bilhete para os pais, informando sobre as provas, é assim que fazemos. (Professora 5)

Aqui na escola, nossas provas são feitas na semana de provas. Estas são marcadas pela diretora e pela supervisora. Eu sigo essa norma, isso não me incomoda. (Professora 1)

Aqui também só se falou em semana de provas quando me referi à aplicação destas. Entretanto, mesmo não tendo demonstrado preocupações com essa questão, inconscientemente ela existe. Isso fica evidente quando uma das professoras diz: [...] *isso não me incomoda*.

Esse é um quadro comum no meio escolar. Conforme Perrenoud (1999), esse procedimento de avaliação continua em vigor na maioria das escolas e se coloca como um obstáculo à inovação pedagógica. Momentos especiais para aplicação de provas tendem a romper o processo ensino-aprendizagem, fragmentando o trabalho que professores/as e alunos/as estão desenvolvendo, tendo em vista que, para aplicar uma prova, é necessário parar o que está sendo feito. Essa prática reforça a idéia de que a prova é especial, diferente de qualquer outra atividade que se faz na escola, tendo o aluno/a que estar preparado, sair-se bem e, se isso não acontece, ele/a é, de alguma forma, punido/a.

Além disso, houve uma queixa de todas as professoras a respeito do grau de ansiedade que se abate sobre as crianças, os pais e sobre elas próprias, o que é perfeitamente compreensível, pela ênfase dada as provas. Além disso, como esse processo parece ser uma bola de neve sem fim, as professoras não conseguem mudanças nessa área. Perrenoud (1999) esclarece tal fato, pois, segundo ele, a avaliação, principalmente quando baseada em provas escritas, absorve grande parte da energia de todos os envolvidos, não

sobrando muito tempo para inovações ou outras atividades que possam enriquecer e transformar o processo ensino-aprendizagem. Parece que essa é uma prática que o grupo de professoras envolvidas neste estudo, deseja superar.

Há, entretanto, algo perverso nesse processo, criando um círculo vicioso, impedindo as professoras de, pelo menos, tentarem uma “nova fórmula” para a avaliação da aprendizagem. Esse círculo pode ser descrito assim: trabalha-se por um período de tempo na exposição dos conteúdos dos programas. Em seguida, elaboram-se e aplicam-se provas: duas, três, quatro, tantas quantos forem as disciplinas da série. Corrigem e devolvem-nas aos alunos/as com as notas registradas, ou as entregam aos pais e começa tudo novamente, dedicando-se à apresentação dos conteúdos novos, esquecendo-se, naquele momento, das provas, essas só acontecerão daí a alguns dias.

Esse processo tem se revelado perverso pelo fato de, entre uma e outra semana de provas, as professoras cuidarem apenas de passar rapidamente os conteúdos de cada disciplina, não permitindo tempo para práticas inovadoras, como por exemplo, uma avaliação contínua de cada aluno ou aluna, ou seja, uma avaliação que acompanhe todo o processo ensino-aprendizagem; isso parece ser desconsiderado.

O terceiro aspecto abordado em relação às provas é a utilização dos resultados destas. Perguntamos às professoras como utilizam o resultado das provas. Todas responderam que, com aqueles alunos/as que não se saem bem, ou seja, que não alcançam a média (a média nesta escola deve estar acima de 60%), é feito uma “recuperação paralela”, o que, no dizer das professoras, significa, ao final do processo, retomar aqueles conteúdos que não foram aprendidos pelos alunos. Fazem-se novas explicações e em seguida aplicam-se novas provas e aos alunos são atribuídas novas notas.

Vejamos os depoimentos:

Se o aluno não sai bem na prova, se não alcança a média, ele tem uma nova oportunidade, onde serão dadas novas explicações sobre o conteúdo. Daí, ele faz novas provas. A maioria alcança a média depois da recuperação. Já aconteceu de um ou outro não alcançar, aí, fica com a nota maior (a nota maior a que ela se refere é a da primeira ou da segunda prova). (Professora 12)

Quando o aluno se sai bem (na prova), ótimo, continuo o programa. Se sai mal, tenho que retornar. Se são muitos, faço novas explicações para todos, se forem poucos, dois ou três, marco um horário especial. Aqui na escola temos a monitoria, que é para ajudar os alunos com dificuldades, então encaminho para essa monitoria. Às vezes sou eu mesma que dou a aula, outras vezes é outra professora, ao final ele faz outra prova. (Professora 5)

O aluno precisa tirar pelo menos 60% da nota. Se não tira, fica de recuperação. Nossa recuperação é paralela, ao final de cada bimestre. Quando isso acontece, damos aula de reforço para esse aluno e ao final ele faz outra prova, daí vemos se recuperou. (Professora 4)

Os demais depoimentos repetem o conteúdo desses.

Parece-nos que há alguns equívocos na forma como as professoras pensam sobre a recuperação dos alunos e alunas. Recorremos a Vasconcellos (1998) para explicar tal fato. Conforme esse autor, epistemologicamente, a recuperação está fundamentada na idéia de que os sujeitos aprendem por aproximações sucessivas, até chegar ao pleno conhecimento. Para isso, eles precisam interagir com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos. No entanto, se a aprendizagem não ocorre numa primeira abordagem, poderá acontecer numa outra, aplicada instantaneamente.

O primeiro equívoco está, justamente, na forma como dizem ser a recuperação: “paralela”. Sabemos que “paralelo” é algo que está lado a lado de. No caso da recuperação da aprendizagem, deveria estar lado a lado do processo de ensino, houve ensino – não houve aprendizagem, recupera-se a forma de ensinar para recuperar também a aprendizagem. No entanto, essa não tem sido a prática dessas professoras. Algumas até tentam observar o dia a dia do/a aluno/a, sua evolução; procuram atendê-los/as em sua necessidade imediata, como já vimos em depoimentos anteriores, mas não têm enxergado isso como a verdadeira recuperação paralela. Essa recuperação que falam e fazem está no fim de uma parte do processo ensino-aprendizagem. Nessa escola, o ano letivo é dividido em bimestres; são quatro bimestres durante o ano, e a recuperação, conforme o depoimento das professoras, dá-se ao final de cada bimestre, logo após a aplicação e correção das provas.

Ao que parece, a recuperação tem sido apenas uma estrutura formalizada pela escola, a qual, muitas vezes, não consegue garantir a aprendizagem dos alunos e alunas. Concordamos com Vasconcellos (2000) quanto à necessidade de se propiciar recuperação da aprendizagem dos alunos e alunas, traduzindo-se tal procedimento em nota, quando esta existe, desde que essa recuperação não seja algo que ocorra à parte do processo ensino-aprendizagem.

Outro equívoco é a ênfase dada às notas. O aluno fica em recuperação se não alcança determinada nota e faz recuperação para alcançar também determinada nota. Num dos depoimentos a professora disse que quando, mesmo em recuperação, o aluno não alcança a nota mínima, consideram a maior nota que este tenha tirado, isto é, se a nota maior foi a da

primeira prova que o/a deixou em recuperação, esta é a que prevalece. No entanto, a aprendizagem dos alunos e alunas, que deveria ser o eixo fundamental da proposta de recuperação, não tem sido levada em conta. Diante disso, fica evidente que se buscam estratégias para conseguir notas e estas, na atual estrutura, tem sido valorizadas em detrimento das aprendizagens.

Um terceiro equívoco presente na prática relatada pelas professoras é a idéia de que se recupera a aprendizagem dos alunos e alunas, apenas repetindo a explicação. Retomamos o fragmento dos depoimentos das professoras: “...*serão dadas novas explicações sobre o conteúdo*”, “...*faz novas explicações*”. Recuperar a aprendizagem não é simplesmente repetir a explicação de determinado conteúdo, trata-se de algo muito mais amplo e complexo. Quando falamos em recuperação de aprendizagens, precisamos, na verdade, buscar outras formas de abordar o assunto/conteúdo, de reorganizá-los em situações que levem a uma efetiva construção do conhecimento. Como afirma Vasconcellos (1998), é essa atitude que se espera do professor/a frente às dificuldades dos alunos e alunas.

No entanto, sabemos que para o processo ensino-aprendizagem ser mais coerente, é preciso deixar de se preocupar tanto com a recuperação do/a aluno/a e se trabalhar desde o início do processo, por uma aprendizagem real e efetiva, adotando-se uma metodologia de trabalho diferenciada da que aí está, essa que todos possam participar e interagir com seus pares na construção de conhecimentos. Sendo assim, os esforços dedicados à recuperação das aprendizagens serão dispensados desse processo. Essa é uma questão amplamente discutida no grupo de estudo.

Prosseguindo nossa análise, destacamos alguns aspectos que parecem-nos impedir os avanços na prática avaliativa das professoras, os quais foram colocados por elas mesmas durante as entrevistas.

Pressão familiar:

Os pais preferem a escola que dá prova e nota. Escola que não dá nota é difícil. Com a experiência do Ciclo, muitos pais procuraram escola seriada que ainda dá nota. (Professora 4)

Na cabeça dos pais, o mais importante é a nota da prova e não aquilo que o aluno realmente sabe, porque muitas vezes a prova não é o resultado do que ele sabe. (Professora 12)

Os pais fazem questão da nota, valorizam muito a nota. Só sentem o desenvolvimento do filho se for dado nota. (Professora 10)

Os pais consideram a nota importante e se tem nota, eles põem os filhos para estudar, dão uma assistência maior. Não estão preparados para outro tipo de avaliação, assim como nós. A nota é um controle para eles. (Professora 5)

Os pais fazem questão da nota. Valorizam muito. (Professora 3)

Se a gente tenta avaliar de outro jeito como foi o caso do CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), as fichas, avaliação descritiva, os pais não entendem, acham que o filho tem que ter nota. (Professora 1)

Os pais preferem escola que dá nota.. (Professora 9)

Tem pais que para eles a prova é um instrumento de melhor compreensão, ou seja, é mais real. Conceito ou outro tipo de avaliação, é mais abstrato, tornando-se mais difícil para eles (os pais) o limite de aproveitamento final do filho. (Professora 6)

Os pais querem nota sim, estão muito presos a isso. Isso precisa mudar, precisamos encontrar uma forma de conscientizá-los. (Professora 2)

[...] a gente teria que fazer um trabalho com os pais, porque quem cobra nota são eles. (Professora 7)

“A nota para os pais é importante, quando há nota eles se preocupam mais, põe o filho para estudar, dá uma assistência maior”. (Professora 8)

A nota:

[...] o aluno pede isso, os pais pedem isso [...]. Se não há nota parece que não entendem, não levam a sério os estudos. Então têm que ter nota, não adianta. (Professora 6)

Se dou uma atividade que gostam, bingo por exemplo, perguntam se vai valer nota. Eu digo que ganharam Parabéns, mas Parabéns não é nota. (Professora 9)

Quando a gente fala que vai valer nota, capricham mais, estudam mais... todo mundo quer é nota. (Professora 1)

Tempo para estudar:

O problema é que a gente quase não tem tempo para estudar, para pesquisar, para buscar novas formas de avaliar o nosso aluno e entender o que se passa com ele. (Professora 3)

Precisamos de ter tempo para estudar, mas como fazer isso se tenho uma jornada dupla, às vezes até tripla, pelo tanto de serviço que a gente leva para casa. (Professora 5)

Eu bem que gostaria de avaliar de outra forma, não apenas com provas, mas não tenho tempo nem para pensar nisso. (Professora 12)

O sistema educacional:

Os cursos, a literatura, propõe sair do tradicional, inovar, mas a escola como um todo não saiu do tradicional, continua com algumas exigências como provas e notas, aí nós professores continuamos atendendo o sistema [...]. (Professora 1)

O sistema exige algo diferente do professor, diferente daquilo que está na teoria, isso impede a gente de mudar. (Professora 9)

A cultura que temos em avaliação:

Os alunos chegam na primeira série e já sabem o que é prova, acho que vêm os irmãos falando nisso. Eles já chegam pensando que é prova é um bicho-de-sete cabeças. (Professora 4)

A questão da avaliação é cultural, está enraizado, estamos tão acostumados com esse forma que é até difícil pensar em mudanças. (Professora 10)

A forma como a avaliação ainda é utilizada, é cultural. Se muda essa cultura, muda a avaliação. (Professora 13)

Falta liberdade e autonomia para o professor:

O professor deveria ter mais autonomia para avaliar seus alunos [...] poder decidir qual é o melhor momento para avaliar ou aplicar uma prova na sua sala de aula. (Professora 9)

[...] esse negócio de data certa para fazer prova, marcada pela secretaria da escola. [...] às vezes o meu aluno está com a matéria que eu acabei de dar, aí a gente tem que esperar o dia marcado. (Professora 11)

[...] semana de prova. Acho que não tem muito a ver. Fazer prova marcada por quem tá fora da sala de aula, que nem sempre sabe o que estou trabalhando, que matéria está mais adiantada ou atrasada [...]. (Professora 7)

Finalizando a entrevista, perguntamos às professoras: *o que fazer para avançar na prática avaliativa?*

Eis as respostas obtidas:

Devemos fazer novas propostas na escola toda, todos os envolvidos, toda a equipe [...] devagar as mudanças vão acontecendo. (Professora 12)

[...] avaliar todos os dias, precisamos chegar lá, não avaliar em dia marcado, deixar a avaliação acontecer como um processo normal. (Professora 3)

Precisamos ler, estudar, procurar resultados em outras pessoas, em conversas com outras professoras mais experientes, isso pode nos ajudar. (Professora 9)

A gente tem que mudar, o professor tem que acompanhar as mudanças na educação procurando se atualizar para não ficar para trás. (Professora 6)

[...] tem várias formas de avaliar, temos que descobrir as melhores, conseguiremos isso estudando, lendo muito, participando de cursos. (Professora 5)

[...] com mais liberdade de trabalho, o professor pode criar e não ficar esperando que marquem o que ele deve fazer e quando fazer. (Professora 13)

Sinceramente não sei, ainda não encontrei um caminho para isso. (Professora 1)

Estudar, ler sobre o assunto, discutir com outras pessoas. (Professora 14)

É preciso ter coragem e estar consciente de que uma mudança na avaliação é necessária. (Professora 8)

Estudar, não tem outra forma, não adianta ficar querendo copiar modelos, isso não existe [...], a medida que estudamos, vamos percebendo que existem outras possibilidades. [...] precisamos inovar, fazer tentativas, melhorar sempre, precisamos parar de fazer o que sempre fizemos, isso já está saturado. (Professora 7)

Precisamos buscar novas maneiras de avaliar, criar uma outra cultura de avaliação, isso nós conseguiremos com muito estudo, boa vontade, determinação. Não vai ser fácil, porque o nosso sistema de avaliação é muito forte, mas não podemos deixar como está. (Professora 10)

Com boa vontade, responsabilidade, amor, conseguiremos uma avaliação melhor. (Professora 11)

Apenas uma das professoras disse não saber o que fazer. Mas isso é perfeitamente compreensível, em função do desgaste causado pela forma como a avaliação vem sendo praticada, não só às professoras, mas a todos os envolvidos. Apreciamos a sinceridade dessa professora: ela simplesmente não sabe como fazer, apesar de querer uma mudança. Mas, todas as outras concordaram com o fato de a avaliação precisar realmente mudar e deram até algumas sugestões de como fazê-lo, como chegar a uma nova maneira de praticar a avaliação. Suas expressões, durante a entrevista diziam ser verdadeiro o desejo de mudar essa prática, conforme nos disse uma delas:

É preciso parar de fazer o que sempre foi feito. Deixar de reproduzir formas ultrapassadas e partir para outras, mais atuais, mais dinâmicas, relacionadas ao contexto que vivemos; formas que melhorem o nosso desempenho e consequentemente o desempenho dos alunos e alunas. (Professora 10)

Acreditamos, realmente, que não praticam uma outra avaliação porque não sabem como fazê-lo e não têm uma idéia clara para onde ir. Percebemos também que os investimentos feitos até o momento - apenas discussões sobre como avaliar e elaborar instrumentos - não são suficientes para que realmente avançassem nessa prática.

Um outro aspecto a ser considerado: a utilização da avaliação como forma de punição ou ameaça aos alunos e alunas. Durante as entrevistas, as professoras não mencionaram nada a esse respeito. Mas, segundo a diretora, algumas professoras ainda usam a avaliação com essa finalidade. Ameaçam tirar nota se os/as alunos/as não fizerem a tarefa, se não trouxerem o material completo, se conversarem muito em sala de aula. Mas, na verdade, segundo a diretora, as ameaças não se cumprem, tornando tudo bem mais complicado para as professoras.

Até o momento, conhecemos a prática social em avaliação da aprendizagem que cada uma das professoras exerce no seu cotidiano, a partir dos relatos verbais. Procuramos conhecer suas experiências, o que pensam e fazem, observando a relação que mantêm com as experiências acumuladas pela sociedade, ao longo dos anos. Por meio desse processo de conhecimento, percebemos que os saberes e fazeres que detêm sofrem uma grande influência dos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, chegando alguns a se legitimarem como parte integrante da cultura escolar.

Um outro fato se que evidencia é o senso comum presente no discurso das professoras e a forma como praticam a avaliação da aprendizagem estão diretamente relacionados à história de vida de cada uma, aquilo que historicamente tem sido praticado e que, algumas vezes, não partem de fundamentações teóricas e, em outros casos, são simples fragmentos de teorias. Concordo com Mazzeu (1998) ao afirmar que a prática baseada no senso comum acaba criando nos professores e professoras a ilusão de que dominam as teorias, e isso se arraiga de tal forma, impedindo a percepção da necessidade de superação dessa prática, que não mais responde à realidade em que estão inseridos. Para reverter esse quadro, é preciso mobilizar o pensamento e a ação das professoras sobre sua prática pedagógica, permitindo-lhes superar a “*epistemologia da espontaneidade*”, do “*senso comum*”. (RAMALHO e NUÑEZ, 1998)

Fica clara a necessidade de trilhar discussões teóricas com o objetivo de desenvolver a reflexão sobre a função da avaliação da aprendizagem escolar, sobre o papel do professor, do aluno e dos demais envolvidos. Sem essas concepções, clara e coletivamente, trabalhadas, sobre as questões cotidianas, rotineiras ou não, e sobre aquilo que se faz na

escola, as práticas docentes não passam de mera transposição didática, e as professoras ficam apenas com o papel de executores de ações definidas por outros.

É, portanto, nesse sentido que propomos o processo de formação continuada, acreditando que o grupo de estudos pode se constituir em uma estratégia válida, para subsidiar as professoras na apropriação do saber historicamente acumulado e dos conceitos científicos, de maneira a superarem o espontaneísmo e a forma prático-utilitária de perceber a realidade.

Para iniciar esse processo, realizada a análise das respostas obtidas nas entrevistas, o passo seguinte foi um encontro com as professoras, quando foi possível dar-lhes o retorno sobre aquilo sobre que havíamos conversado. Nessa oportunidade, expusemos suas próprias realidades, aquilo que praticavam no cotidiano escolar. Falamos-lhes sobre suas experiências pedagógicas e a relação dessas com suas histórias de vida, e com os conhecimentos acumulados historicamente. Essa apresentação foi feita por meio de um quadro-síntese, apresentado anteriormente, (p. 70–78) o qual destaca as informações que apareciam com mais regularidade em suas falas, expressas pelos itens abaixo:

- I. Falhas na formação
- II. Referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem.
- III. Concepções de avaliação
- IV. Formas de avaliar – instrumentos utilizados, elaboração, aplicação, utilização dos resultados
- V. Percepções das professoras acerca da prova, nota e recuperação da aprendizagem.
- VI. Atitudes frente ao erro
- VII. Impedimentos de mudança na avaliação na percepção das professoras
- VIII. Mudanças na avaliação

À medida que apresentávamos cada um dos itens, citávamos as falas das professoras para ilustrar o que dizíamos. Explicamos-lhes que alguns desses itens foram bem marcantes, presentes em todas as falas como: impedimentos de mudança na avaliação, principalmente a pressão familiar: percebem que os pais querem mesmo provas e notas, e não consideram nenhum outro tipo de avaliação; a prática da semana de provas mensais e bimestrais foi referenciada como fator de conflito no cotidiano da escola; as falhas na formação (apenas umas das professoras disse haver tido uma preparação que a ajudou a compreender melhor a avaliação da aprendizagem); a falta de um referencial teórico

consistente que orientasse suas práticas, resultando um discurso frágil sobre avaliação, o qual carregava apenas fragmentos da teoria atual.

Para nós, ficou evidente que a cultura atual em avaliação baseia-se em provas e notas, muito utilizadas no cotidiano da escola, sendo, muitas vezes, a prova o mais importante instrumento de avaliação da aprendizagem.

Acreditamos ter exposto às professoras, com suficiente clareza, o momento que vivenciavam: encontravam-se com muitas dúvidas a respeito da avaliação, sabiam que precisavam fazer algo, pois a avaliação que praticavam já não atendia mais as necessidades educativas delas mesmas, nem de seus alunos e alunas. Mostramo-lhes que havia, nas respostas dadas, uma idéia bem clara de que tentavam se desprender de uma concepção de avaliação tradicional, classificatória, desejando mesmo mudança dessa prática.

Para levar às professoras esse resultado, fundamentamo-nos em Vasconcellos (1998), pois o autor apresenta um texto coerente a esse respeito. Além dessa reflexão propiciamos às professoras um conhecimento teórico atual, para que iniciassem um contato mais profundo com o mesmo.

Assim, conforme Vasconcellos (1998, p. 12), *temos uma tradição oral pedagógica de origem milenar disseminada em costumes, formas de organização, dando a impressão que esta determina mais a prática do que as milhares de elucubrações teóricas já feitas*. Mudar não é fácil, ainda mais num sistema educacional presente numa cultura escolar tão arraigada como a nossa.

Ainda, segundo Vasconcellos (1998), a prática de mudança dos professores, tem sido impedida tanto por fatores objetivos quanto subjetivos. Os fatores objetivos que impedem as mudanças estão claramente expostos nos itens levantados no quadro-síntese, como falhas na formação, formas de avaliar, referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem, impedimentos de mudança na avaliação na percepção das professoras, instrumentos de avaliação, bem como suas formas de elaboração e aplicação, que também foram evidenciados nas entrevistas.

Do ponto de vista subjetivo, a prática avaliativa encontra-se vinculada a: valores, conceitos e representações que as professoras têm sobre a avaliação; ainda, percebe-se como grande influência em suas práticas, suas histórias de vida, principalmente a forma como foram avaliadas quando alunas: todas vivenciaram a avaliação classificatória. Isso

podemos ver claramente nos itens levantados no quadro-síntese, como: concepções de avaliação e atitude das professoras frente ao erro dos alunos.

Dessa forma, devolvemos-lhes, gradativamente suas falas de forma sistematizada. Ficaram muito interessadas e confirmaram o que estava sendo exposto. Perguntamos-lhes o que achavam e ouvimos comentários como:

Tudo que você falou é o que realmente acontece, estamos tentando mudar, mas até agora não conseguimos quase nada; (professora 2)

Nosso maior problema são realmente os pais, eles querem prova e nota , mudar é muito difícil, mas temos que tentar. (Professora 4)

Aproveitando essas falas das professoras, encerramos o encontro, colocando-lhes que, a partir de um consenso sobre o que se deve mudar na avaliação é bem possível que a mudança ocorra. Mas, é preciso, primeiramente, para fazer a travessia, isto é, para superar as práticas autoritárias de avaliação, avançar além do discurso e traduzir em ações a nova visão de avaliação. É preciso, na verdade, (re)formular conceitos e concepções, que nos impedem de avançar e construir novos caminhos, mais humanos, mais próximos da nossa realidade. É imprescindível fortalecer as práticas que temos, buscando fundamentos teóricos que nos possibilitem compreendê-las e reorientá-las, a fim de que não sejam efêmeras, que superem relações contraditórias e explorem possibilidades ainda encobertas, assumindo um real compromisso com a aprendizagem de todos os/as alunos/as e acima de tudo, construindo um novo vínculo pedagógico em sala de aula.

Tais mudanças, se acontecerem, provavelmente provocarão mudanças na escola como um todo e Perrenoud (*apud* ESTRELA e NÓVOA, 1993, p. 19) nos deixa claro que mudar a avaliação significa mudar a escola. Resta-nos assumir com clareza e consciência esse desafio. Todas pareciam estar dispostas a isso.

Todo esse processo de entrevista e devolução, já se constituiu em processo de formação para as professoras. Falar sobre a avaliação que praticam, suas concepções, suas perspectivas futuras, pode ser para algumas um desafio a ser vencido, uma ampliação de seus horizontes, um passo para uma análise reflexiva sobre sua prática pedagógica. Uma delas chegou a dizer:

Há coisas que fazemos e não falamos e quando falamos parecem que se tornam mais claras para nós. (Professora 9)

3.2 O GRUPO DE ESTUDOS: sua dinâmica e a complexidade do processo de formação de professores

É lição sabida que o novo não se constrói só e nem surge por passe de mágica. O novo nasce do arcaico, mas não repete o arcaico. O novo cria outros paradigmas, mas preserva do arcaico valores e práticas indispensáveis à construção da ponte para o futuro. A transição do velho para o novo é um processo. Em uma determinada hora, os dois convivem lado a lado. Como uma corrida de bastão. Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da história [...]

Moacyr de Góes

O grupo de estudos pretendeu concretizar a idéia do processo de formação continuada em serviço proposta às professoras.

As atividades desenvolvidas foram definidas a partir da análise das entrevistas, quando algumas situações problemáticas vivenciadas pelas professoras, no que se refere a avaliação da aprendizagem, evidenciaram-se, a saber: provas, elaboração e aplicação destas, utilização dos resultados, recuperação do aluno, notas, relação com os pais, concepções frágeis, desconhecimento da teoria da avaliação. Além desses, outros aspectos foram também estudados, por estarem intimamente ligados à avaliação da aprendizagem, como: a aula, os diversos instrumentos de avaliação, a construção do conhecimento, a aprendizagem significativa.

Esse processo de formação continuada se constituiu com o objetivo de superar o modelo tradicional da racionalidade técnica de formação de professores, comumente estruturado em cursos nos quais alguém sabe mais e fala como fazer e ensinar para quem, supostamente, não sabe. Pelo menos, nessa escola, onde a pesquisa se realiza, era assim que se dava a formação das professoras. O que se espera é que esse processo de formação continuada, diferente do anterior, possa contribuir com a construção de uma nova forma de pensar e agir em avaliação da aprendizagem. Para isso, tomamos como ponto de partida o saber prático das professoras o qual, refletido à luz de fundamentos teóricos consistentes e historicamente produzidos, possibilitasse a criação de novas necessidades, saberes e temas que desenvolvessem cada vez mais a capacidade de reflexão, em função de uma melhora na sua prática social escolar.

A isso, Mazzeu (1998 p. 65) chama de problematização, ou seja, “*a necessidade de refletir filosoficamente [...] quando o homem se encontra diante de uma situação problemática*”.

O autor deixa claro que para o/a professor/a ser capaz de romper com a forma cotidiana de apropriação dos conhecimentos que possui, tais necessidades e temas de estudos, precisam ser apresentados como “*situações a serem superadas*” (grifos do autor) e não como simples atividades ou informações. Só assim poderá apreender e se apropriar de um novo conhecimento.

Nesse processo, o/a professor/a deve tomar contato com os conhecimentos acumulados historicamente, selecioná-los, questioná-los e considerá-los como possibilidade para resolver impasses de sua prática. Deve, acima de tudo, perceber que tais conhecimentos são instrumentos necessários para que, como profissional, seja cada vez mais autônomo/a, capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Esse caminho passa pela reflexão sobre os problemas e necessidades de uma prática que pretende assegurar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica, que respondam às necessidades dos/as professores/as e que não se baseiem em condições idealizadas de trabalho, mas sim em condições reais e concretas. Tudo isso só será possível, quando trabalhado de modo sistemático e constante, de modo a possibilitar ao professor/a incorporar novos conhecimentos sociais e culturalmente produzidos e que isso seja irreversível ao seu pensamento e à sua ação, passando a fazer parte deles/as. A isso, Mazzeu (1998, p. 69) designa como instrumentalização, cujo desafio, segundo o autor, é [...] *levar o professor a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, através da apropriação da produção de outros.*

À medida que o sujeito vai apropriando-se de novos conhecimentos, ao mesmo tempo internaliza-os e estes passam a fazer parte de sua natureza. Saviani (*apud* Mazzeu, 1998, p.70) diz que esse é o processo no qual o indivíduo vai se conscientizando; e, a conscientização ou a catarse, como bem define Saviani, caracteriza-se pelo fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o que era e o que passa a ser. Contudo, conforme mostra Duarte (1999, p. 70-71): *É raro que uma catarse seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação.*

Esse foi o processo vivido durante a pesquisa. A prática social escolar das professoras foi problematizada à luz de uma teoria consistente, a qual parece ter instrumentalizado e conscientizado as docentes para o exercício de uma nova prática. Entretanto, o momento catártico no processo educativo, talvez deva ser melhor estudado,

conforme recomenda Duarte (1999, p. 73), pois a catarse não pode ser entendida [...] *já penas como um momento de vivência emocional intensa e agradável.*

Foi essa a proposta que orientou a análise desta pesquisa. Portanto, este estudo, a exemplo de Smolka (2000) traz um diferencial, pois não fica apenas na constatação e denúncia de fatos, preocupa-se, sobretudo com a ampliação da participação docente na construção de saberes e fazeres.

3.2.1 O GRUPO: seus movimentos, conflitos, avanços, embates e silêncios

No Apêndice 4 deste estudo, tem-se a descrição dos encontros do grupo de estudos que ocorreram no ano de 2001, no período de março a dezembro. Como ilustração da dinâmica do grupo, os primeiros encontros foram descritos na íntegra, acrescidos de algumas notas de campo que nos ajudariam no momento da análise, mas, a partir do 13º até o 20º encontro, a descrição aparece resumidamente, apenas para registrar a ocorrência.

Em se tratando de um estudo que articula a prática avaliativa da escola com uma proposta de redimensionamento dessa, tem-se como princípio a participação voluntária e democrática de todas as professoras. Este foi o princípio básico que regeu os encontros do grupo de estudos, pois a participação voluntária e democrática, quando respeitadas, produzem resultados bem positivos. Por isso, desde o início, tivemos o cuidado de explicar às professoras e à diretora da escola que só teríamos bons resultados se as pessoas se sentissem à vontade para participar do processo: imposições e pressões, geralmente são entraves para o desenvolvimento de qualquer trabalho.

Tais aspectos foram primordiais no desenvolvimento da pesquisa, tanto que na escola municipal onde apenas algumas professoras estavam dispostas a colaborar, o trabalho não foi desenvolvido. Até poderia ter acontecido com o grupo interessado, mas uma proposta de mudança na avaliação da aprendizagem escolar, que envolva todos os elementos da escola - direção, professores, pais, alunos - tem muito mais oportunidade de provocar as mudanças esperadas. Conforme nos aponta Perrenoud (1999), uma mudança na avaliação implica mudar toda a escola; dessa forma, se poucos participam, tudo pode ser mais difícil.

Assim, a primeira preocupação com a realização do grupo de estudos foi com a participação de todas as professoras. A princípio, pareciam interessadas, tanto que, ao final da entrevista, quando lhes perguntamos se gostariam de estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem escolar, foram unâimes em dizer que sim. Mas, mesmo assim, a preocupação esteve presente. Primeiro, porque a escola onde a pesquisa se realiza, é uma escola particular e poderia acontecer de algumas professoras estarem participando apenas para cumprir uma determinação da direção e, também porque um grupo de estudo não nasce assim, de um instante a outro. Isso acontece aos poucos, norteado pela necessidade real de buscar novos significados para a prática pedagógica. Relações vão se estabelecendo, um vai contribuindo com o outro na compreensão de fatos vividos e o grupo vai, assim, solidificando-se num movimento dinâmico de novas formas de saber e de fazer. A dinâmica de grupo de estudos exige das pessoas que dele participam um envolvimento ativo, é um empreendimento que cada um faz por si primeiramente, em seguida pelos outros (seus pares, alunos) e não sabíamos, inicialmente, se o grupo estaria realmente disposto a esse empreendimento. Dessa forma, procuramos, desde o início, estabelecer com as professoras uma relação de respeito, olhando-as como educadoras comprometidas com uma educação humanizadora e transformadora, mas com a convicção de que qualquer processo de mudança representa um longo caminho a ser percorrido, caminho de pedras ou flores, que cabe a nós, professoras, fazer acontecer.

Ao iniciarmos o trabalho no grupo de estudos, o exercício do questionamento e a busca da transformação do processo de formação foi nosso primeiro empreendimento. Não quisemos, em momento algum, fazer o papel de alguém que estava ali para ministrar aulas às professoras. Posicionamo-nos durante todo o processo, como mediadora entre as professoras e os conhecimentos científicos disponíveis na área, a fim de que outros fossem construídos por todas nós.

No início, não foi fácil, pelo fato de o processo de formação vivido pelas professoras, até então, pautar-se no modelo “transmissão-recepção” de conhecimentos, e conforme a discussão de Carvalho (1995), esse é um sério problema da formação de professores, pois estes foram acostumados, em sua formação muito mais a receber conhecimentos que criá-los.

Cuidamos para que as atividades desenvolvidas envolvessem todas as professoras, para que sentissem, desde o início, mobilizadas a exporem seus conhecimentos, tanto teóricos como práticos. No entanto, algumas dificuldades surgiram: as professoras

pareciam ávidas pelos conhecimentos que nós lhes traríamos, possivelmente pela tradição de formação de professores da qual eram participantes. As professoras não se viam detentoras de saberes, principalmente dos saberes práticos. Um exemplo disso foi a reação demonstrada por elas quando dissemos-lhes que já exerciam algumas práticas próximas das orientações atuais para a avaliação da aprendizagem, como: a observação de atitudes e de comportamentos das crianças, bem como das aprendizagens e dificuldades destas. Apresentaram resistência inicial para compreender que aquilo que faziam no dia a dia da escola era parte de um saber construído, à medida que exerciam a docência, ainda que não fossem contemplados por elas como um saber real, pois eram apenas automatismos. Apresentamos-lhes outros exemplos, pedindo-as também que pensassem em situações semelhantes e descobrissem quais eram os saberes implícitos nessas situações.

Esse foi um importante exercício no processo de formação. A respeito dessa atividade, algumas professoras se manifestaram:

Há realmente, necessidade de estudarmos. Se não estivéssemos aqui estudando, eu nunca compreenderia isso e continuaria trabalhando sem pensar que o meu fazer pode me trazer conhecimentos também.
(Professora 6)

Achei muito importante essa discussão. E concordo com você (pesquisadora) quando diz que, o que fazemos é tão automático que o fazemos sem pensar, precisamos realmente acreditar naquilo que fazemos, pensar sobre o que fazemos, e também melhorar sempre.
(Professora 13)

Acho que nos falta clareza sobre muita coisa. Nós não aprendemos isso. Aprendemos que os conhecimentos podem ser construídos por nós, mas não enxergamos isso, não enxergamos que nós os construímos.
(Professora 11)

Essas verbalizações focalizam o valor da reflexão sobre a prática. É o que mostra Pereira (2000), ao salientar que os professores só poderão transformar o processo ensino-aprendizagem, caso se percebam como detentores de saberes e se refletirem sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, poderão, segundo o autor, construir caminhos na troca de informações com seus pares, colaborando com seu próprio processo de formação.

Também, conforme aponta Tardif (2000), ver a prática profissional como produtora de conhecimentos propõe uma volta à realidade, isto é, centrar nos estudos dos saberes práticos é centrar em seu contexto real, em situações concretas de ação.

Dessa forma, considerando que os saberes profissionais da ação são incorporados ao processo do fazer docente, os encontros do grupo de estudos sucederam-se em busca do

reconhecimento desses saberes, como fonte produtora de novas práticas e compreensão, pelas docentes, de que são possuidoras de inúmeros saberes.

Uma das atividades desenvolvidas com as professoras foi uma dinâmica em que, a partir de pequenos grupos, pudéssemos refletir e ilustrar com gravuras as nossas concepções de escola, aluno, avaliação. Tal atividade partiu de alguns questionamentos: que escola queremos? Que tipo de alunos/as queremos formar? Qual o tipo de avaliação condizente com essa escola e com esse aluno que queremos?

Fazer esses questionamentos implicou uma tentativa de destacar a dimensão sociopolítica da prática pedagógica das professoras, discutida por Marcondes (*apud* Rosa e Souza, 2002), cujo sentido é ampliar a visão estreita, e, muitas vezes, puramente técnica que se tem do processo ensino-aprendizagem.

Os grupos discutiram, elaboraram um cartaz e apresentaram os resultados, cada grupo apresentou uma das concepções:

Grupo 1: Nossa concepção de escola/ensino/aprendizagem/conhecimento

A nossa concepção de escola aqui representada (mostrando o cartaz) é em primeiro lugar de uma escola viva. A escola deve passar para seus alunos, em seu contexto, que é viva. Uma escola viva é aquela que está em movimento, buscando inovar, criar, acolher o aluno para a partir daí, trazer-lhe os conhecimentos que devem também ser vivos e significativos para os alunos. A escola tem que ser criativa, dinâmica, unida, aberta, iluminada e acima de tudo ousada, deve também provocar mudanças na vida das pessoas que ali estão por meio do ensino também dinâmico e vivo que deve oferecer. Com um ensino assim, a aprendizagem se dará significativamente. (Professoras 1,4,7,10,12)

Após esta apresentação, perguntamos se as outras professoras concordavam, se também pensavam a escola daquela forma e se queriam acrescentar alguma coisa. Disseram que a escola, o ensino e a aprendizagem devem ser realmente daquela forma. Uma professora acrescentou que a escola deve ser “*prazerosa para o aluno, se o aluno não sentir prazer na escola ele não vai aprender e acaba saindo da escola.*” Outra professora colocou que “*escola viva é aquela que ajuda o aluno a construir seu conhecimento*”.

Passamos à apresentação do grupo 2.

Grupo 2: Nossa concepção de aluno

Uma escola viva, provavelmente terá um aluno também vivo e, um aluno vivo é aquele que é feliz, entusiasmado com a escola, que gosta de aprender, que constrói seu conhecimento. O aluno deve ser alguém que participa da vida da escola, que sabe trabalhar em grupo, que sabe se relacionar. A escola deve proporcionar tudo isso ao aluno para que este possa adquirir conhecimentos que lhe serão úteis no seu dia a dia, na sua vida dentro e fora da escola. (Professoras 2,5,6,8.)

Repetimos aos grupos a pergunta anterior: é essa a real concepção de vocês sobre o tipo de aluno que desejam? Todas concordaram.

Por último, a apresentação do grupo 3.

Grupo 3: Nossa concepção de avaliação

A avaliação para uma escola e um aluno descritos aqui, só pode ser uma avaliação acolhedora, diagnóstica, contínua, uma avaliação em que ninguém fique de fora, uma avaliação que transforma, que é inovadora, que promove o crescimento do aluno, sem dor, sem sofrimento, sem tortura. Uma avaliação que não seja pautada em julgamentos, mas que seja mais uma forma de aprendizagem. (Professoras 3,11,14,13)

Novamente perguntamos aos grupos se concordavam com tal concepção. Não só concordaram como acrescentaram: “*tem que ser uma avaliação também viva, que mostre para o aluno e para o professor o caminho certo*”.

Como podemos ver, as professoras detêm um emaranhado de saberes que elas mesmas não percebem e isso se comprova com o depoimento de algumas delas. Por exemplo, ao final do encontro, fizemos uma avaliação:

Vejamos os depoimentos das professoras:

É muito bom a gente poder expressar aquilo que pensa, torna-se algo vivo para nós. (Professora 6).

Esse é um momento especial que deveria acontecer com mais freqüência, por essa forma de trabalho vemos o sentido daquilo que queremos e daquilo que fazemos. (Professora 8)

Acho que quando falamos, como a S. (Professora 6) disse, a coisa fica real, e aí o compromisso aumenta. (Professora 12)

Antes de encerrarmos o encontro, perguntamos ainda às professoras se elas se viam como detentoras desses saberes e se já haviam refletido sobre os mesmos, pela importância que tais definições têm numa escola que almeja uma qualidade crescente em suas ações.

Uma professora se expressou da seguinte forma:

Eu realmente achei que expressamos muito bem as nossas concepções de aluno, escola, avaliação e essas definições que fizemos são muito importantes, pois nos ajudam a melhorar a nossa compreensão sobre a educação. Foi muito bom. (Professora 11).

É possível constatar que as professoras praticam muito pouco o exercício da reflexão. E sabemos que trabalhar sem fazer reflexões pode constituir-se numa prática ativista, espontaneísta.

A par disso, Nóvoa (1995) expõe que são raras, ainda, no meio educacional as situações de reflexividade e essa falta impede tomadas de decisões coerentes e criação de alternativas mais adequadas para as situações educativas.

É nessa perspectiva que este estudo se insere, por acreditar que a reflexão sobre o que sabemos e fazemos nos permite elaborar nosso percurso. Acreditamos que a reflexão feita coletivamente com um grupo de professoras que vivenciam situações semelhantes, considerando as condições internas e externas do contexto escolar, é uma forma de tomar nas mãos o controle da ação futura, mediada pela ação passada, conforme argumenta Paulo Freire (1979). Contudo, não basta a reflexão sobre a prática, se o professor não tiver acesso ao conhecimento científico historicamente construído.

A prática pedagógica reflexiva, da forma como estamos fazendo, é aquela anunciada também por Paulo Freire (1979, p. 41): *Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*

Nos encontros que se sucederam, o exercício a reflexão foi ainda a estratégia utilizada. Sentimos nesse momento que havíamos conseguido sensibilizar as professoras sobre a importância da reflexão no contexto escolar; e o mais importante, a nosso ver, foi as atividades de formação estarem se alicerçando no coletivo da escola e em conhecimentos científicos trazidos para os encontros. Percebíamos claramente que as necessidades formativas das professoras construíam-se em parcerias, no diálogo umas com as outras. É certo que, ouvindo e prestando atenção nas razões do outro, podemos aprender muito e esse era um fato real que estávamos vivendo.

Essa é uma proposição discutida por Alvarado Prada (1997) e Pimenta (2000), considerada no presente estudo: olhar o “outro” para se construir o “eu” pessoal e profissional. Tal procedimento foi imprescindível nesse processo de formação continuada: o compartilhar de idéias, o companheirismo, a solidariedade, a ajuda mútua, e o clima

democrático foram aspectos que fortaleceram o ânimo e o compromisso de todas, consigo mesmas, enquanto profissionais, e com as colegas de trabalho.

Dessa forma, num trabalho como este que empreendemos (pesquisadora, diretora e professoras) é de fundamental importância tornarmos visível a nossa forma de pensar e que esse pensar esteja em pleno acordo com o nosso agir. E, enquanto escola, os interesses devem se convergir para a formação dos alunos e alunas.

Percebemos um clima de harmonia entre as professoras e a abertura para o novo, característica marcante daquela escola. No momento histórico que estamos vivendo, essa é uma atitude louvável – a disposição e a disponibilidade desse grupo de professoras. Ribas (*apud* Alonso, 1999) nos explica que na prática cotidiana dos/as professores/as, estes/as têm assumido direções muitas vezes distintas: alguns/mas têm tentado caminhar em direção à mudança, possibilitando que a escola se organize e ofereça condições favoráveis para a melhoria do ensino. Aí estão incluídas propostas de aplicação de metodologias alternativas, de experiências que procuram favorecer a construção de um ensino de qualidade; há ainda, aqueles/as que caem no pessimismo, achando que pouco ou quase nada pode ser feito ou mudado. Ainda, segundo a mesma autora, observa-se que a grande maioria dos profissionais da educação não têm oportunidades de refletir sobre sua prática, procurar analisá-la, detectar falhas e procurar saná-las, ou mesmo atualizar seus conhecimentos. A condição social, profissional e pessoal em que vivem não lhes favorece entrar em contato com teorias e experiências novas em educação, ou na sua área específica, e exercitar a modificação da sua prática.

Apesar desse quadro presente na educação, existem escolas que reagem contra o imobilismo, criando espaços para refletir sobre suas práticas na tentativa de aperfeiçoá-las, instituindo trabalhos diferenciados. É o que tem acontecido na escola em questão, onde se realiza esta pesquisa, em que todas as pessoas estão realmente envolvidas no trabalho, querem crescer, implantar um trabalho diferenciado: e o resultado, apesar de ser lento (não mudamos de um dia para o outro), tem valido a pena. Pela ação conjunta, direção e professoras, mediadas pelo estudo e pela pesquisa realizada, têm potencializado sua prática.

Importante ressaltar que as professoras, apesar de se abrirem para o novo, detêm um conhecimento de sua prática, adquirido ao longo do exercício da docência. Em nenhum momento tivemos a intenção de desprezar tais conhecimentos pois, o/a docente não é alguém que aprende no vazio. Não partimos do zero neste trabalho empreendido. A

formação das professoras, a experiência adquirida, suas crenças, suas teorias pedagógicas e esquemas de trabalho, numa proposta como esta não foram anuladas, pelo contrário, buscamos (re)significá-las, reformulá-las a luz de suas experiências anteriores e com base nos autores estudados.

Nossa postura apoia-se no pensamento de Alvarado Prada (1997, p. 127), para quem formar professores em serviço

[...] não significa somente passar-lhe o conhecimento universalmente sistematizado, implica retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes, pois é neste ponto que estas relações precisam ser determinadas, compreendidas e estudadas criticamente, se o que se pretende é a transformação da formação dos professores e a geração de subsídios que sirvam de exemplos metodológicos para o exercício cotidiano da prática educativa.

Uma tendência relativamente nova, desenvolvida no âmbito educacional, é conceber o espaço escolar como o espaço de formação dos/as professores/as. Julgamos importante a discussão desse aspecto, na medida em que, conforme nos alerta Pereira (2000), a escola é um local privilegiado de formação, por ser um lugar de convivência e comunicação entre os/as professores/as.

São, portanto, dois processos que se juntam neste estudo: o reconhecimento dos saberes teóricos e práticos das professoras participantes da pesquisa e a valorização do espaço escolar como espaço de formação. O primeiro já foi discutido aqui e o mais relevante foi as docentes tomarem consciência de que são possuidoras de saberes importantes sobre sua prática; o segundo também não lhes era tão visível. Sempre se reuniam, tratavam de assuntos cotidianos, mas nada tão intenso e profundo como fazíamos agora. Nas dinâmicas utilizadas durante os encontros, o grupo de trabalho nunca era o mesmo, impedindo justamente de se intensificarem as relações, conhecer bem cada colega de trabalho, sua prática, aquilo que pensava, fazia, sentia, pois, conforme vimos com Cortelletti (2000), a operacionalização de um processo de formação requer tempo para olhar o outro, escutar, refletir.

E foi nesse clima de confiança que o processo de formação continuada proposto transcorreu. Não poderíamos perder de vista esta conquista do grupo. Digo conquista, pois constatamos nas entrevistas, que as professoras, ao discutirem sobre o processo de avaliação, faziam-no apenas com os pares da mesma série e com a diretora, o que não deixa de ser uma troca, mas bem menos intensa que a vivenciada naquele momento, pelo grupo de estudos, o qual redimensionou o caráter quase solitário da ação docente.

Esse não foi um processo estabelecido logo no início dos encontros do grupo de estudos. Os primeiros encontros foram marcados por poucas falas das professoras, apenas aquelas mais extrovertidas falavam mais, as outras, em seu silêncio, pareciam querer primeiro conhecer “o chão onde estavam pisando”. Apesar de não haver ninguém estranho para o grupo, nem mesmo nós, pesquisadora, algumas professoras, no início, pouco participaram. Creditamos esse fato, aos mais variados motivos: a dificuldade de se expressar em um grupo maior, timidez, insegurança, pouco conhecimento e entendimento conceitual sobre os temas discutidos. Enfim, a constituição de um grupo exige tempo, bem como o avanço no entendimento da proposta atual para a avaliação da aprendizagem e a reflexão sobre como agir em nossa realidade. Aos poucos, foram se quebrando as barreiras do distanciamento, levando à constituição de uma relação de conforto e intimidade entre nós, gestando-se ali uma nova identidade grupal, graças ao vínculo de parceria e confiança constituído no processo. As relações de aceitação e mesmo as de recusa, que também aconteciam, eram entendidas como relações de valorização do processo de aprendizado de cada uma de nós. E o mais importante foi descobrir nossas reais concepções e também as das colegas de grupo sobre o nosso papel de educadoras, a importância de uma proposta de avaliação coerente com nossas concepções de aluno, escola e educação.

Percebemos que a mudança de atitudes das professoras ocorreu a partir da construção progressiva das novas concepções sobre avaliação da aprendizagem, os sentidos da docência e idéias sobre como concretizar esse processo.

Num dos encontros, ao discutirmos o significado prático dos aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem sobre os quantitativos, baseando-nos em um estudo de Hoffmann (2000), as professoras apresentaram as seguintes conclusões:

- o qualitativo deve ser entendido como descriptivo, ou seja, aquele que vai além da classificação, do número;
- há um equívoco em achar que uma ficha de avaliação do aluno tipo: “participa das atividades em sala de aula”, onde a professora faz uma marca (um X, ou uso de lápis colorido: vermelho, amarelo, verde) seja uma forma de avaliação qualitativa. Esse tipo de avaliação constitui-se em avaliação quantitativa no sentido de que o/a aluno/a atingiu ou não um item estabelecido na ficha de avaliação; para avaliar qualitativamente, o professor deveria responder descritivamente questões como: como esse aluno participa das atividades em sala de aula: falando, fazendo as atividades, conversando com colegas;

- a análise qualitativa constitui-se também em descrever o nível de compreensão do aluno/a em relação a uma determinada área do conhecimento;
- a análise qualitativa é que fornece ao professor/a os subsídios essenciais da mediação entre ensino e aprendizagem, revelando o que o/a aluno/a aprendeu e o que ainda não aprendeu;
- compreender o significado da análise qualitativa do desempenho do aluno pode mudar os procedimentos avaliativos classificatórios, revertendo-os para um processo de avaliação que além de informar melhor o/a professor/a e os pais, forma melhor o aluno/a.

Com convicção, afirmamos que a problematização da prática pedagógica das professoras era um fato real nesse momento da formação, pois, conforme Mazzeu (1998, p. 67), a problematização da prática não se limita a constatar dificuldades, mas *[...] implica uma análise conjunta com o professor, que contribua para alterar a própria visão que possui a respeito das dificuldades [...]*. Estábamos vivendo esse processo, a caminho da instrumentalização dessa prática.

Entendemos que, partindo dos estudos realizados sobre as propostas de Hoffmann (2000), Vasconcellos (1999, 2000), Perrenoud (1999), e Hadji (2000), dentre outros, para discutir pressupostos sobre a avaliação da aprendizagem escolar, as professoras passaram a abraçar o desafio de repensar práticas incorporadas como parte "fixa" do cotidiano e rotineiras como é o caso, nessa escola, da valorização dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos até o presente momento, pois a nota (expressa em números) é o resultado final da avaliação.

Percebemos que as professoras, longe de se manterem acomodadas, estão buscando na revisão da literatura e na sua própria ressignificação teórica e prática formas de se livrarem da alienação cotidiana em que se encontram. Tal alienação é, na maioria das vezes, até involuntária, pelo fato de se envolverem acriticamente no trabalho que desenvolvem. Esse fato se confirmou quando, ao final do encontro em que discutimos os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação, uma professora disse:

Eu sempre ouvi sobre aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação. Os quantitativos, eu sabia o que significava, mas eu não entendia quando diziam avaliação qualitativa e nunca procurei saber o que era. (Professora 13)

Num outro encontro, a pedido da diretora da escola, discutimos sobre a legislação educacional e o que esta diz sobre a avaliação da aprendizagem. Segundo a diretora,

algumas professoras desconheciam a legislação. Então, para esse encontro, entregamos com antecedência, um artigo de Falcão Filho (2000), publicado na revista Amae Educando: *Avaliação, Classificação e Frequência na nova LDB* e pedimos que lessem. Mas, sabendo que teriam dificuldades para interpretar alguns aspectos da lei, preparamos uma aula expositiva, apresentando em transparências os artigos e sua interpretação. Durante a explicação, dialogamos com as professoras, pedindo-lhes opiniões sobre aspectos destacados na legislação, como: a avaliação formativa, sobre a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a avaliação como um processo contínuo.

As discussões que aconteceram nesse encontro foram muito produtivas e esclarecedoras, pelo fato de algumas professoras não conhecerem a legislação no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar. Uma professora relatou:

Foi muito bom conhecer o que diz a legislação, eu não conhecia nada sobre isso, não conhecia o que a LDB diz sobre avaliação. (Professora 3)

Ao saberem que a lei permite uma mudança da prática avaliativa, as professoras se convenceram de que o que já faziam e as mudanças que pretendiam fazer em relação à prática em avaliação na escola, não é algo transgressor, o que amenizou um pouco suas expectativas, principalmente com relação aos pais dos alunos. Isso pode ser confirmado no comentário de uma professora:

Essa é uma justificativa que temos para os pais. Quando nos questionarem sobre as mudanças na avaliação, podemos mostrar a eles que o que estamos fazendo não é coisa da nossa cabeça, é uma mudança legal. (Professora 10)

Dessa forma, revisando o pensamento dos teóricos da avaliação acima citados, a legislação vigente, e suas próprias práticas, grupo tentou criar, ora timidamente, ora com mais ousadia, mas dentro das condições concretas da escola, novas formas de enxergar e realizar sua prática pedagógica em avaliação da aprendizagem. A rotina da escola foi quebrada. As professoras dinamizaram o processo de avaliação e, por conseguinte, também as aulas, onde exigiam mais a participação dos alunos e alunas, e não a simples ação de receptores de conhecimentos.

Isso foi confirmado por um depoimento da diretora, durante uma conversa, quando lhes perguntamos sobre como estava vendo o desenrolar do processo.

As coisas estão mudando, lentamente mas estão, mas eu acho que uma mudança da avaliação não ocorre de uma hora para outra. Vejo que as professoras estão mais preocupadas com a avaliação, querem mudar realmente [...] e vejo que com isso estão tendo um

compromisso maior com a aprendizagem dos alunos. Percebo que as aulas estão mais dinâmicas, os alunos estão participando mais, elas têm realmente valorizado o dia a dia da sala de aula. Eu tenho incentivado essas iniciativas. Ainda temos problemas a enfrentar até que estejamos bem seguras dessas mudanças. (Diretora)

O apoio da direção da escola é um aspecto importante nesse estudo e concordamos com Nóvoa (1997) ao afirmar que mudanças não acontecem sem o empenho dos professores e ainda, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Por isso, o apoio da direção torna-se fundamental. Além disso, a percepção por parte das professoras de que podem concretizar ações, está diretamente relacionada à dinâmica administrativa da instituição, a qual, em qualquer processo de formação, deve comprometer-se com tais ações, para que não se crie um distanciamento no processo entre as reflexões e propostas feitas no grupo e as condições concretas para se colocarem em prática as mudanças.

Recorro a Vasconcellos (2001, p. 148) que nos esclarece: *Uma prática que tem se revelado interessante nesse sentido é a participação constante da direção nas reuniões, pois assim tem a oportunidade de ouvir e expor os argumentos, enfim, acompanhar o processo e se comprometer com ele.*

Essa é a realidade do grupo do qual faz parte a diretora da escola sempre comprometida com as mudanças que estão sendo implementadas. Ainda, dá apoio constante quando surgem as dificuldades, como, por exemplo, quando aboliram a semana de provas, antes marcadas em uma semana específica. Agora, seriam dadas no decorrer do bimestre, quando cada professora sentisse necessidade.

Como, durante as entrevistas, percebemos na fala das professoras uma insatisfação quanto a aplicação de provas em uma semana específica, conversamos com a diretora sobre a possibilidade de mudança. Discutimos vários aspectos como: o desgaste e a tensão que uma semana inteira de provas provoca em todas as pessoas - alunos, professoras, pais; os alunos se habituariam a estudar com mais constância, pois alguns estudavam apenas na semana de provas; o conteúdo poderia ser trabalhado com maior flexibilidade, não tendo que parar determinado conteúdo para fazer prova, ou o contrário, correr com determinado conteúdo para fazer prova.

Tendo em vista essa conversa, resolvemos que, no encontro seguinte, conversaríamos com as professoras. Foi o que ocorreu e quem conversou com as professoras foi a própria diretora. Discutiu com elas as vantagens dessa proposta, ouviu as

professoras. Todas se entusiasmaram com a idéia de abolir a semana de provas, pois era algo que todas pareciam desejar. Uma das professoras fez a seguinte colocação:

Eu acho que vai ser muito bom, minha prova geralmente é a última (na 3^a e 4^a séries, as professoras trabalham por área) e os alunos já estão super cansados. Dessa forma vou poder avaliar quando for melhor para a turma, observando seu desenvolvimento. (Professora 1)

Outras professoras também fizeram observações a respeito:

Vai ser muito bom, poderemos agora avaliar de forma contínua e não só com provas. Precisamos mudar isso. As crianças desde a 1^a série se acostumaram com provas, só provas. Avaliar não é só com provas. (Professora 6)

Esta será com certeza uma mudança positiva. Os alunos serão os mais beneficiados. Sabe que tem crianças que chora na semana de provas, fica doente, e tudo isso é causado pela tensão que essa semana de provas tem causado, tenho um aluno que sente dor de cabeça a semana inteira. (Professora 11)

A diretora encerrou aquele encontro fazendo o seguinte comentário:

Para segurança, tanto nossa como dos pais, acredito que as mudanças a serem feitas devam acontecer aos poucos, precisamos ir nos habituando com elas; o mais importante nós já fizemos, tomamos consciência de que precisamos mudar e estamos trabalhando para isso.

Não nos foi fácil implementar essa prática, pelo fato de estarem todos - pais, alunos, professores, direção - muito acostumados com a semana de provas. A primeira providência após essa decisão foi enviar aos pais dos alunos e alunos, uma circular explicando as mudanças que seriam feitas.

A escola teve, em princípio, alguns problemas: pais cobrando calendário de provas (provavelmente não leram a circular); provas marcadas de última hora; professoras meio perdidas na distribuição das atividades de avaliação durante o bimestre.

Foi preciso, após algum tempo, retomar aquela questão no grupo de estudos. Abriu-se então uma discussão e alguns questionamentos foram feitos: que recursos mobilizar para encontrarmos as soluções necessárias para essa problemática? Como conciliar tais fatos e acontecimentos com a necessidade de uma mudança na prática avaliativa.

As professoras fizeram suas colocações:

Está mais difícil trabalhar assim, parece que estou me sentindo meio perdida também, não só os pais e as crianças, porém, sei que é esse o caminho que temos, não podemos ficar presas a práticas tradicionais, que não favorecem a aprendizagem de nossos alunos. Tenho conversado

muito com as crianças, com os pais que comparecem à escola.
(Professora 8)

Outra professora, que tem filhos que estudam na escola disse o seguinte:

Olha, realmente está difícil. Mas a gente sabe que esse é um processo que não tem volta, voltar seria retroagir no tempo. Como professora estou vivendo a mudança na prática e estou vendo que coisas positivas acontecerem. Como mãe, às vezes, fico preocupada. Fico perguntando todos os dias para minha filha que dia tem prova, se a professora dela já marcou prova, tenho falado para ela estudar um pouquinho todos os dias. Acho que, se para mim, que sou professora aqui, que participo de todo o processo, está assim meio complicado, imagine para os outros pais. Precisamos conversar muito com eles, explicar esse novo processo. (Professora 1)

Tendo em vista tais colocações, sugerimos ao grupo que pensassem em possíveis estratégias para amenizar tal situação. Algumas sugestões foram dadas: intensificar o trabalho de esclarecimento com as crianças, conversando muito com elas; mostrar que fazer provas não é um *bicho-de-sete-cabeça*; ressaltar a necessidade de estudar todos os dias e não apenas em véspera de prova; fazer esse mesmo trabalho com os pais, aproveitar suas vindas à escola e conversar com eles; mostrar os avanços alcançados: alunos/as mais tranqüilas, resultados mais positivos de avaliações, aprendizagens mais significativas, avaliações com *feedback* rápido da aprendizagem dos alunos, possibilitando interferência ao se detectar uma dificuldade; reunir os pais para um bate-papo e esclarecimentos sobre o assunto. Uma professora fez a seguinte colocação:

Estou sentindo as crianças mais autônomas, parece que estão se adaptando bem ao novo esquema, aquele clima de cobrança tanto nosso como dos pais parece ter sido amenizado, eu vejo isso como um ponto positivo para a mudança que estamos tentando. (Professora 7)

Outra ainda comentou:

Acho que a prova nos preocupa muito, sempre foi assim, tanto que se marcamos um trabalho ou uma pesquisa, vamos avaliar a aprendizagem da criança da mesma forma com este instrumento e nesse tipo de atividade ninguém fica cobrando nada, precisamos na verdade acabar com esse mito. (Professora 6)

Ao final, questionamos se valia a pena continuarmos, se realmente era aquele o desejo delas como professoras. Obtivemos as mais diversas respostas:

Claro que devemos continuar, não é no primeiro problema que vamos nos abater, apesar disso, temos tido resultados positivos com as mudanças que estamos tentando fazer. (Professora 12)

Eu acho que as crianças já estão entendendo o novo processo, nós temos é que intensificar isso e não voltar atrás. (Professora 8)

Esse problema de pais questionando se reduz a uma meia dúzia, acho que não é tão significativo assim, a maioria está gostando da proposta. (Professora 11)

O trabalho não está fácil pelo fato de nós também não estarmos habituadas, mas os resultados são muito positivos, temos que continuar sim. (Professora 1)

Outras professoras também fizeram suas colocações e nenhuma foi contra a continuidade da proposta de trabalho que estávamos implementando.

Cremos que o fato ocorrido na escola, a desestabilização geral que se instalou, foi um rompimento do cotidiano. Isso era esperado, pois as pessoas acostumadas a uma rotina, sentiram-se incomodadas quando esta foi quebrada. Saíram do “porto seguro” a que estavam acostumadas e “naufragavam em alto mar” esperando por um socorro, este que elas mesmas encontraram ao definir estratégias e posições a serem tomadas na solução desse impasse.

O cotidiano da escola, a história ali construída por seus membros, segundo Alvarado Prada (1997, p. 117), é:

Fato insubstituível para a construção do conhecimento [...] A história de vida é insuprimível dos processos sociais, cada pessoa é o que (são) suas experiências, os professores em seus processos de formação em serviço constroem conhecimentos, modificam seus comportamentos, reagem às mudanças a partir das experiências do seu cotidiano.

Neste sentido, pensar sobre o cotidiano pode nos possibilitar entender melhor as ações dos sujeitos que estão na escola e, com isso, alcançar os processos que constituem a realidade escolar, tendo em vista sua transformação.

Para Giesta (2001, p. 49):

A formação de uma atitude de interrogação perante o real, que desenvolva a capacidade de apropriação crítica e a construção do conhecimento pedagógico pelo docente, através do hábito de fazer perguntas reflexivas sobre o ensino que levem à resposta mais viável possível, é uma necessidade que não mais pode ser relegada [...]

E essa é uma estratégia que está sendo utilizada nesta pesquisa: buscar as soluções dos problemas, partindo de nossas próprias reflexões, das representações e significados que construímos para exercer a nossa prática pedagógica.

É importante considerar que as representações construídas na relação escola/família até o momento presente, nunca tiveram fortes vínculos, com raras exceções. A maioria das escolas cria uma barreira que impede a participação da comunidade. Os pais dos alunos, ainda não são vistos como parceiros da escola, os quais, se participantes dos acontecimentos e funcionamento da instituição onde o/a aluno passa tanto tempo, podem ser seus fortes aliados. E, num processo de mudança de uma prática fortemente presa a tradições, a aproximação entre família/escola é ser primordial.

Por decisão da diretora e professoras da escola, as mudanças deveriam ocorrer, primeiro internamente e, à medida que fossem adquirindo segurança na nova prática, chamariam os pais para uma reunião. Utilizar-se-iam outras estratégias para comunicarem aos pais as mudanças que estavam sendo implementadas. Foram as seguintes as formas de comunicação: primeiramente, por meio de uma circular, informou-se aos pais, com já foi dito, sobre as mudanças, principalmente no que se refere a semana de provas, que estava sendo abolida, pedindo-lhes que acompanhassem diariamente a agenda escolar dos/as filhos/as; as professoras e diretora, sempre que possível, conversaram com os pais, fazendo os devidos esclarecimentos, justificando a mudança, o que também consideramos importante. Também publicaram no jornalzinho da escola um artigo que se referia à mudança na prática avaliativa e ainda foi feito o lançamento de um *folder*, produzido por nós (professoras, diretora, alunos/as, pesquisadora). Entendemos que o impasse, ocorreu, justamente, porque há um grupo de pais, uma meia dúzia, como diz a professora, que não está acompanhando a vida escolar do/a filho/a.

Mas diretora e professoras estavam seguras daquilo que faziam e, nesse processo, segurança e confiança no fazer, é fundamental. Claro que algumas professoras são mais organizadas, investem mais no seu planejamento de atividades, e tudo sai bem. Para essas, praticar uma avaliação contínua, formativa, modificar o processo ensino-aprendizagem, tornando sua aula mais criativa, apoiando o aluno na construção do seu próprio conhecimento, não foi uma prática tão difícil. Outras, um pouco menos, talvez pela dificuldade de se adaptarem às mudanças, o que é perfeitamente compreensível, sentiam-se um pouco perdidas, mas com o apoio pedagógico recebido na escola, caminhavam bem.

Percebemos que diretora e professoras, mediante a posição que tomam perante os pais, contribuem para reforçar a pressão familiar sobre a escola (inclusive, um dos impedimentos dos avanços da avaliação que as professoras levantaram na entrevista). Se os pais não sabem o que está acontecendo, (mesmo que sejam apenas alguns deles) que

mudanças estão sendo implementadas, vão cobrar aquilo que a escola fazia antes e não faz mais. E aqueles pais que não vão com freqüência à escola são os que mais cobram, justamente pela falta de informação.

Nesse processo de mudança da avaliação, os pais têm um papel importante no sentido de ajudarem a desconstruir processos um tanto quanto condicionados, como, por exemplo, estudar apenas quando há prova. Essa posição dos pais só ocorrerá quando a escola envolvê-los por completo nas suas ações, e projetos. E um dos caminhos possíveis é mostrar que o fim do ensino é a aprendizagem do/a aluno/a e não a nota. Para isso, reuniões de discussões e esclarecimentos, conversas informais e participação dos pais no dia a dia da escola é fundamental. Uma experiência dessa natureza foi desenvolvida por Maimoni e Bortone (2001), em que pais puderam colaborar com a escola em atividade de leitura com seus filhos, alunos de séries iniciais do ensino fundamental, melhorando a compreensão de textos.

Essa, no entanto não é uma realidade fácil de ser mudada, pelo fato de as representações que as professoras têm sobre a família, parecerem ser de fiscalizadora do trabalho pedagógico. Entendemos que isso é normal, pois ainda não experimentaram outra estratégia de relação família/escola. Estão caminhando para isso. Algumas posições das professoras colocadas durante esse encontro, demonstram claramente que estão se mobilizando para a mudança, algumas são mais corajosas para enfrentar a situação, como é o caso da professora que diz:

Temos que enfrentar essa situação, não podemos deixar que isso nos abale, os resultados das aprendizagens estão aí, é a nossa arma contra qualquer reclamação. (Professora 1)

Uma fala como essa, num grupo, tem força enorme. A isso Giesta (2001, p. 50) chama de vontade política que *deve ser alimentada pelo educador, para que reconheça suas correlações de forças, possibilidades individuais e coletivas na conquista de transformações desejáveis*.

É facilmente identificado, aqui, que as professoras estão se instrumentalizando para exercerem uma nova prática. Conforme Mazzeu (1998, p. 69) [...] a instrumentalização consiste nesse processo de apropriação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade, o que poderá exigir busca de novos conhecimentos.

É exatamente isso que está ocorrendo, as docentes estão se apropriando desses novos instrumentos e signos e isso as tem levado a novas formas de pensar e de agir. Além disso,

está presente também, nesse processo, uma nova relação com os conteúdos escolares e com as teorias educacionais; com colegas de trabalho e com a direção. E é por meio de tais relações que se mudam e consolidam conceitos, sentimentos e valores, que vão orientar as ações futuras das professoras no dia a dia da sala de aula. (Mazzeu, 1998).

Em nosso décimo segundo encontro, realizado no dia 19/09/2001, havíamos solicitado às professoras que trouxessem relatos das experiências em avaliação que vinham realizando até aquele momento. Já havíamos estudado e discutido as diversas concepções de avaliação: formativa, reguladora, somativa, cumulativa, diagnóstica, contínua, mediadora, assistida e também sobre os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem. Havíamos discutido também sobre os mitos e rituais que culturalmente cercaram a avaliação da aprendizagem, tendo surgido sugestões de como desmitificá-los. Nesse período, as professoras já estavam implementando esses novos saberes em suas práticas pedagógicas. Portanto, o objetivo, nesse encontro, era intensificar a troca de experiências e, ao mesmo tempo, fazer com que se sentissem sujeitos daquelas experiências construídas por elas mesmas, esperando que isso pudesse também redimensionar seus sentidos sobre a forma como seus alunos e alunas aprendem.

Relatamos a seguir algumas experiências trazidas pelas professoras para o grupo de estudos.

Tenho dado maior atenção à observação como instrumento de avaliação. Estou mais atenta ao que meus alunos fazem em sala de aula. Quando percebo algum aluno com dificuldade, começo naquele instante um acompanhamento mais de perto. Comunico-me com os pais desses alunos, peço ajuda, peço ajuda também à direção e as monitorias acontecem. Tenho feito registros sobre os avanços dos meus alunos. Não está fácil, mas tem valido a pena porque é muito bom ver o aluno aprendendo. (Professora 8)

Eu sempre utilizei a auto-avaliação, mas não com freqüência, utilizava esporadicamente e tinha bons resultados por ser um ótimo instrumento de avaliação. Agora, passei a utilizá-la com mais freqüência. Sempre ao final do estudo de um conteúdo, faço uma auto-avaliação com meus alunos. Às vezes oral, na roixinha, outras vezes por escrito. Percebi que as crianças são bem sinceras ao se auto avaliarem, quando não estão bem em algum aspecto reconhecem isso e têm procurado melhorar. Tenho tido bons resultados. (Professora 1)

Aqui na escola a gente dá nota. Apesar de que, hoje temos outra compreensão sobre a nota, mas ainda não a abolimos. Tenho utilizado uma técnica que tem feito os meus alunos estudarem mais, é o ponto extra. Em todas as aulas, tiro cinco minutos, no começo ou no final e lanço algumas perguntas. Quem souber responder, ganha pontos extras

que são aproveitados posteriormente. Isso tem feito os alunos estudarem mais. (Professora12)

O que tenho feito com mais freqüência é pedir que os alunos estudem determinado conteúdo para apresentarem aos colegas, a minha disciplina permite isso (é professora de história e geografia). Marco sempre com antecedência, cada grupo de alunos fica responsável por uma parte. Depois das apresentações, aquilo que não ficou claro para todos, eu torno a explicar. Percebi que eles têm se soltado mais, estão mais críticos, mais participativos. Saímos um pouco daquele esquema, professor explica, aluno escuta. (Professora 7)

Atividades de pesquisa e em grupo e pesquisa de campo também foram relatadas pelas professoras. Durante a exposição da professora que relatou sobre ponto extra, duas outras colegas ficaram interessadas e disseram que iriam adotar também essa prática. Mais uma vez, as professoras refletiam sobre sua prática, enquanto expunham-na e davam oportunidade às outras de saberem o que estavam fazendo, podendo estas assumirem também tais práticas. As professoras participam da constituição de uma nova situação escolar, por meio de suas práticas e saberes e, ao mesmo tempo, constituíam-se como pessoas e profissionais individuais e coletivas.

A partir das considerações e relatos feitos, até este momento, julgamos extremamente importante a percepção que temos da coerência deste estudo com a perspectiva histórico-social do homem:

[...] a história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação subjetiva da realidade, na forma de idéias, conhecimentos, imagens etc. e na criação de objetivações (produtos gerados a partir dessas idéias ou de sua transformação). [...] a história de cada indivíduo humano está marcada por esse processo na medida em que cada um precisa se apropriar da cultura acumulada pelas gerações anteriores, mas ao mesmo tempo precisam criar novas objetivações correspondentes às suas idéias e aos desafios de seu tempo. (MAZZEU, 199, p. 60-61).

É exatamente esse o processo que tem ocorrido com as professoras do grupo em questão. Cada uma situa-se histórica e culturalmente nessa relação, pois têm histórias de vida e formação profissional diferente e são respeitadas por isso. Ao se juntarem no coletivo da escola, cada uma traz consigo suas apropriações e objetivações sociais e culturalmente constituídas e, num emaranhado de saberes e experiências, vão se apropriando dos saberes umas das outras, e vão também criando novos saberes e objetivações que atendam sua realidade.

É nesse sentido que as discussões que vêm permeando o nosso questionamento sobre a avaliação apontam embates teóricos e metodológicos, em que o grupo, e cada umas das

participantes, encontra a possibilidade de integração e reciprocidade na construção e reconstrução de suas concepções, ressignificando tarefas e rituais que se encontravam naturalizados.

Situações interessantes foram acontecendo, como as discussões que se sucederam para além da temática avaliação da aprendizagem escolar: a construção do conhecimento, aprendizagens significativas, a sala de aula e sua dinâmica e a relação professor aluno, visto que são temas que permeiam a prática das professoras.

Progressivamente, cada vez mais, fomos nos sentindo à vontade para nos expormos e isso resultou, em nosso ponto de vista, em um grande avanço conceitual de cada uma de nós. O grupo cresceu, construímos novas concepções e saberes e uma nova prática avaliativa, bem diferente da inicial. Ainda não chegamos ao necessário, estamos caminhando. O envolvimento ativo nos encontros do grupo de estudo fez com que as professoras fossem se inteirando efetivamente do que acontecia quando avaliavam. Começaram a perceber a importância da avaliação como dinamizadora do processo escolar. Além disso, houve uma tomada de consciência das consequências sociais que o processo avaliativo utilizado até então provocara: alunos infelizes, amedrontados, inseguros; professoras descontentes e desmotivadas. Nossas discussões não ficavam presas à postura teórica assumida pelos autores que estudávamos, procurávamos nos posicionar para tomarmos decisões. Dessa forma, uma discussão política da avaliação ia provocando uma variedade de sentimentos em todas nós, às vezes até contraditórios: segurança, insegurança, medo, angústia, prazer, alegria, sofrimento. O grupo discutia e se perguntava: a quem cabe avaliar? Quem dever ser avaliado? Qual a finalidade da avaliação? Quando se deve avaliar? O que avaliar? Como avaliar?

Esse momento pode ser explicado por Mazzeu (1998), que o conceitua como catarse, ou seja, são novas formas de pensar e agir que vão se incorporando na estrutura psíquica do indivíduo. Essas formas, embora cheguem a parecer naturais, são adquiridas após um longo processo educativo, como foi o caso do grupo a que nos referimos neste estudo.

A lógica da avaliação ia mudando à medida que mudava a postura das docentes da escola. Isso era fundamental. *Não adianta o professor fazer uma série de atividades diferentes se não mudou a postura, pois serão simulacros e não uma autêntica obra, uma vez que fará o novo com espírito velho.* (LEFEBVRE apud VASCONCELLOS, 2001, p. 157)

Uma nova forma de pensar a sala de aula, a escola, o ensino, a aprendizagem e consequentemente a avaliação ia sendo gestada, modificando o projeto pedagógico da escola.

Quando surgiam dúvidas que não conseguíamos responder com o que já havíamos estudado, buscávamos em outros textos, o suporte para tais dúvidas. Discutíamos e tomávamos decisões.

O grupo lia com interesse os textos sugeridos. As leituras passaram a ter sentido, pois contribuíam para a compreensão dos impasses que vivíamos subsidiando nossa busca por soluções para os problemas. As discussões teóricas eram confrontadas com material empírico trazido pelas professoras, resultado de suas práticas.

Além das discussões teóricas, o grupo vivia experiências ligadas à avaliação. Exemplo disso foi uma proposta de reunir as professoras por área. As que eram regentes de sala trabalhariam em uma área escolhida por elas. O exercício pedido era elaborar uma prova sobre determinado item do programa. Ao final do exercício, constatamos que cada professora havia privilegiado um ponto de vista diferente, embora tratasse do mesmo tema. Então questionamos: se cada uma atribui valores diferentes ao mesmo item do programa, como afirmar que um ou outro aluno não havia aprendido “o mais importante?” O espanto era geral. Uma professora me disse: “*eu nunca havia pensado nisso*”.

Outra experiência feita no grupo de estudo foi pedir às professoras que avaliassem uma colega quanto a cabelo, cor de pele, altura, gordura, olhos. Esses aspectos são, em princípio, objetivos e evidentes, no entanto, a partir dos resultados apresentados todas perceberam, entre divertidas e surpreendidas, que cada uma avaliara diferentemente. Esse exercício tinha como objetivo mostrar que, em avaliação, é impossível utilizar a objetividade e a neutralidade, elementos requeridos nos anos 60 e 70, baseada nos estudos sobre avaliação cognitiva de Robert Thorndike, como vimos com Sousa (1996).

Dessa forma, as experiências vivenciadas pelo grupo de professoras eram, em seguida, discutidas e confrontadas com a teoria. Com isso, a discussão sobre avaliação aprofundava-se, provocando mudanças nas práticas avaliativas, que sempre voltavam para as reuniões, onde eram socializadas entre os professores. O grupo partia de sua própria prática avaliativa, buscava na teoria explicações às situações trazidas, e retornava à prática avaliativa em seu cotidiano. Era o processo de ação-reflexão-ação que se clareava cada vez mais para as professoras. Como pesquisadora não perdíamos a oportunidade de mostrá-lhes que era esse o processo que estávamos vivendo.

Trilhava-mos o caminho indicado por Garcia (*apud* NÓVOA, 1992 , p. 64) que nos diz que: *Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.*

As mudanças foram acontecendo e, como eram sempre compartilhadas, as professoras sentiam-se estimuladas a investirem cada vez mais. Algumas mais ousadas e afoitas, outras mais cautelosas, mas todas acompanhavam a dinâmica das mudanças que se instalaram na escola. Essas diferenças de ritmo entre uma e outra professora eram respeitadas, o que também as ensinava, pois, percebendo esse procedimento, transpunham-no para a sala de aula, no que diz respeito às diferenças existentes entre seus alunos e alunas, onde cada um apresenta-se num tempo determinado, pela sua forma própria de pensar e agir.

Instituímos a auto-avaliação (alunos e professores se avaliavam). Essa prática, nova na escola, redimensionou o fazer de todos, principalmente das professoras que começaram a replanejar, quando percebiam os pontos falhos. Os alunos, alguns talvez por imaturidade e por ser uma prática que se iniciava, não se deram conta da importância do pensar sobre aquilo que fazemos. Outros apresentaram mudanças observadas e relatadas pelas professoras como: melhorar o comportamento, estudar todos os dias, cumprir todas as suas obrigações.

Outras mudanças foram se estabelecendo, lenta e gradualmente, como bem avisa Vasconcellos (2001, p. 142): *Quando tentamos mudar tudo de uma vez, corremos o risco de comprometer toda a prática, em função da desorientação e/ou resistência que isso provoca. Devemos considerar que há todo um enraizamento histórico nos sujeitos [...]*

Uma das mudanças mais importantes refere-se ao foco ensino/aprendizagem. As professoras tinham uma preocupação com o ensino, sua forma, e conteúdo, mas a aprendizagem dos alunos passou, nesse período em que estudávamos, a ser o foco central da preocupação das docentes.

O processo avaliativo foi se tornando mais global, qualitativo e contínuo; de limitado à avaliação única da professora, abria-se para uma avaliação interdisciplinar, diagnóstica, contribuindo para a reformulação do planejamento docente, fato pouco presente até o momento na prática das professoras e que também não fazia parte de suas concepções, pois em nenhum momento nas entrevistas, as professoras disseram utilizar os resultados da

avaliação para repensarem o planejamento dos conteúdos. A exemplo disso, temos o depoimento de uma professora:

Se os alunos estão tendo sucesso, se têm realmente chegado a aprendizagens significativas, estamos no caminho certo, se alguns não estão avançando, precisamos repensar os conteúdos, a nossa metodologia. (Professora 7)

À medida que o grupo avançava e crescia, a qualidade do trabalho pedagógico tornava-se mais consistente e a avaliação revelava-se valioso um instrumento de conhecimento e interpretação da realidade.

Conforme vimos com Cortelletti (2002), essa modalidade de formação traz em si a valorização pessoal e social das professoras, por implicar uma reflexão contínua e coletiva sobre as questões que atingem o trabalho pedagógico, oportunizar a aquisição de conhecimentos científicos e ainda, considerar e investir nas experiências que já estão sendo realizadas pelas docentes. É, na verdade, uma oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

Nesse sentido, este estudo confirma a idéia de formação continuada de professores/as, que parte da prática desses professores/as e também da própria realidade em que atuam. Conforme Melo (1998), as concepções de formação de professores, onde temos, de um lado, especialistas e técnicos como possuidores dos saberes e elaboradores de propostas, e, de outro, os/as professores/as como meros receptores e implementadores dessas propostas, não mais atendem às necessidades docentes e isso foi confirmado pelas professoras, num momento de avaliação que aconteceu no grupo. Expusemos às professoras as duas modalidades de formação: aquela onde há alguém que passa os conhecimentos e as informações e também aquela que estávamos realizando, na qual, todas participavam igualmente, desde a busca de material de leitura, até as discussões finais. Foram unâimes em dizer que a forma como estava acontecendo o trabalho no grupo de estudos era bem produtivo.

Alguns depoimentos neste sentido:

Eu gosto de assistir uma palestra, aprender coisas novas, mas esta bem mais interessante da forma como estamos fazendo, eu até aprendo mais, valorizo coisas que antes não valorizava como a minha prática. Essa troca entre nós, essa forma de atuação, ou seja, discutimos aqui os nossos problemas, as nossas necessidades e vamos diretamente para a prática é muito positiva. Está valendo a pena. (Professora 2)

Eu acho que o nosso estudo, da forma como estamos fazendo, vale mais para a nossa prática. As vezes vamos em cursos, palestras e aquilo que se diz lá parece ser tão distante, raramente eu coloquei em prática coisas que ouço em cursos. Isso só acontece quando é algo prático, quando é algo que a gente faz. Aqui não, a gente faz todos os dias, as discussões, as sugestões que são dadas, a gente faz junto, erra junto, acerta junto. (Professora 11)

Gosto mais dessa forma como estamos fazendo, tem mais sentido, é a nossa realidade, são os nossos problemas que estão sendo levados em conta, é bem mais interessante, e os resultados estão aí para todos verem. (Professora 6)

Essas falas são evidências de que a formação continuada de professores deve partir das experiências destes e da realidade onde atuam. E sobre esse aspecto da formação, retomo o pensamento de Alvarado Prada (1997) quando se refere à experiência de cada professora como fonte de conhecimento.

Além disso, esse autor, bem como outros pesquisadores (GARCIA, 1992; PEREIRA, 1993; CANDAU, 1997; RIBAS E CARVALHO, 1999; CUNHA E KRASILCHIK, 2000, PIMENTA, 2000), cujos estudos sustentam teoricamente este, apontam a reflexividade, os saberes dos/as professores/as, a realidade do contexto onde atuam, a continuidade, a preocupação com a pessoa humana do/a professor/a e a dimensão coletiva como elementos imprescindíveis para a formação de professores.

Nesse processo de formação, dentre as expectativas que estiveram presentes, uma delas era desencadear o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva das professoras que as levasse a uma autonomia pedagógica cada vez mais crescente. Para isso, nossos encontros foram marcados pelo diálogo e pela socialização de conhecimentos e idéias que iam surgindo, despertando o desejo de consolidação de uma nova prática.

Identificar os conhecimentos prévios das professoras e partir deles, foi uma maneira de valorizar os saberes que têm e um caminho para que conquistassem progressivamente essa autonomia, cada vez mais requerida aos profissionais.

As professoras sentiram-se realmente valorizadas e começaram a acreditar na força que têm seus saberes e fazeres, pelo fato de ser compartilhado e aceito por outros. Sentiram-se livres e seguras para agir em situações de sala de aula, pois o que faziam era feito também por outros, seus pares. Perceberam a importância dessa prática que antes não acontecia, como nos disse uma delas quando perguntamos o que sentiam a esse respeito.

Estamos mais abertas às sugestões das colegas e com isso, queremos também dar as nossas. Antes não era bem assim, se alguém tinha uma idéia diferente, guardava só para si, as outras ficavam sabendo mais

tarde, aí, parecia que uma era melhor que a outra. Isso é bobagem, se alguma coisa é boa para mim e para meus alunos, é boa também para as colegas. (Professora 11)

Outra ainda disse:

O grupo nos faz refletir mais sobre o que falamos. Quando damos alguma sugestão às colegas, ou fazemos alguma observação, quando as coisas são compartilhadas, a responsabilidade aumenta. É muito melhor trabalhar assim, nos dá também segurança. (Professora 9)

É certo que, compartilhando conhecimentos teóricos e práticos, as docentes tinham mais desejo e força de vontade para levar adiante as mudanças da prática avaliativa que ia se despontando como algo real.

Os depoimentos relatados a seguir são fragmentos das memórias que foram feitas pelo grupo, a cada encontro. Às vezes eram feitas em duplas, outras individualmente. Os primeiros escritos foram centrados apenas em descrição do que havia acontecido no encontro anterior. Mais tarde, quando estávamos no quinto encontro, incentivadas por nós, as professoras começaram a se arriscar mais, colocando opiniões e pensamentos próprios sobre o processo que vivíamos. São palavras simples, mas que demonstram que as professoras estavam se tornando, realmente, mais críticas e autônomas em suas práticas pedagógicas.

[...] sentimos que estamos no caminho certo, que temos um compromisso com a escola, com o aluno e seus pais e principalmente conosco mesmas, pois nos descobrimos “como sujeitos de um pensar e de um fazer e não meros executores de ações” (Dias-da-Silva). No último encontro cada professora expôs suas dúvidas e críticas sobre as mudanças do processo avaliativo. O processo de mudança pelo qual estamos passando é profundo. Podemos acertar, errar e ter momentos que nos limita e entraça. Por isso temos que ser criteriosas, fortes e autônomas, lembrando sempre o nosso objetivo maior que é formar o cidadão que a nossa sociedade exige hoje: participativo, crítico, que sabe argumentar e dar opinião. (Professora 8)

Achamos interessante a professora dizer “*pois nos descobrimos...*”. Era verdade, elas não se viam como profissionais capazes de criar suas próprias alternativas de trabalho. Viam-se somente como reproduutoras de práticas pensadas por alguém. No entanto, comprovadamente, são professoras criativas, que no exercício da prática cotidiana, criam situações diferentes para suas atuações. Apenas não se percebiam como tal. Isso, conforme já discutido por Carvalho e Gil-Pérez (1995) é parte da formação ambiental que os/as professores/as viveram, desde as experiências como alunos/as nos graus iniciais de escolarização, até sua formação universitária como professor/a.

O fragmento a seguir, é parte das memórias feitas pela diretora da escola. Bem reflexivo, e, acima de tudo, incentivador da proposta implementada. Foi feito num momento em que o grupo passava por uma crise, anteriormente descrita, quando pais começaram a questionar as mudanças que estavam acontecendo.

Em nosso último encontro vários questionamentos, várias situações que têm ocorrido no cotidiano da escola foram colocadas. Percebi que as mudanças que estão acontecendo tem mexido realmente com a estrutura de nossa escola e com os sentimentos de todas nós. Isso não é ruim, acreditem. É apenas um novo processo que começa a dar certo, apesar de demonstrar o contrário. A avaliação que sempre se dera por meio de provas, testes, exercícios trabalhos, cujos resultados eram apenas quantificados e transformados em notas, num trabalho solitário onde as trocas aconteciam entre vocês e eu, tem outro panorama. É também qualificada, é discutida por todas, colocando-se os aspectos positivos e negativos que esta traz. Temos discutido as mudanças, os progressos de nossos alunos. Percebo que o olhar de vocês está voltado, não para a turma toda, mas para cada aluno, nos seus limites e possibilidades. Já foi possível perceber até que a avaliação tem servido para replanejar o que está sendo trabalhado, deixando de se constituir uma avaliação unilateral, aquela em que apenas um lado da moeda é avaliado, ou seja, os nossos alunos. Ou o meu olhar está equivocado? Estamos nos avaliando o tempo todo. As discussões que aqui acontecem é o retrato disso. Está difícil? Sofrido? Talvez, principalmente porque este não é o único impasse que a escola tem sofrido (indisciplina, pais questionando, alunos com dificuldade.) mas, pelos resultados obtidos, talvez imperceptíveis para vocês, devo dizer que tem valido a pena. E gostaria que acreditassem realmente na força que NÓS temos para transformar essa prática [...]. (Diretora)

Esse depoimento está carregado de possibilidades de mudar a prática avaliativa. A diretora, mais uma vez demonstrou apoio às professoras no sentido de incentivar as mudanças que aconteciam. Mostrou-lhes possibilidades, deu-lhes segurança e autonomia para continuarem modificando a avaliação na escola. Uma atitude dessa, partindo da direção da escola, é desencadeadora de inúmeras ações que podem alterar a prática pedagógica das professoras e atingir também outras pessoas, neste caso, os alunos e alunas. E isso é confirmado por Almeida (2002) ao nos esclarecer que, quanto maior a autonomia dos professores e professoras, maior será a autonomia dada a seus alunos e alunas, podendo ser um reflexo positivo para ação pedagógica na escola.

A seguir apresentamos mais alguns relatos:

É bom saber que estamos unidas por uma causa tão justa – a busca de uma avaliação contínua. As reuniões têm sido proveitosas e esclarecedoras e têm nos mostrado a importância de se fazer a diferença na avaliação da aprendizagem de nossos alunos. Precisamos aprofundar e deixar os medos e tabus de lado e mergulharmos de cabeça nessa nova

proposta. Estamos todas engajadas nessa proposta. [...] Umas ficam mais eufóricas ao perceberem que já estão no caminho, outras, curiosas e atentas aos novos conhecimentos [...]. (Professora 11)

[...] discutimos as várias concepções de avaliação da aprendizagem e precisamos realmente fazer uma mudança em nossa prática avaliativa, por isso estamos aqui, estudando, buscando compreender melhor a avaliação para mudar a nossa prática. Desejamos realmente uma avaliação diferente para nossos alunos e sabemos que isso é o desejo de todas as colegas. Queremos uma avaliação que seja justa, que não faça sofrer, que nos mostre caminhos, que seja o ponto de partida para novas atividades e novas tomadas de rumos em nosso programa de trabalho. Dá pra ser diferente e estamos experimentando isso [...] (Professoras 6 e 7)

Uma outra produção coletiva das professoras sobre o trabalho desenvolvido e sobre as mudanças na avaliação, foi um artigo escrito para o Boletim Informativo da escola. Esse boletim é distribuído na comunidade escolar.

Vejamos o artigo na íntegra.

O novo processo de avaliação

A avaliação escolar se faz presente na vida de todos nós, que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. [...] Avalia-se para conhecer, para compreender e agir. [...] Avaliação por ser avaliação deve ser amorosa, dinâmica, construtiva, não excludente e classificatória. [...] Avaliar o educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu modo de ser, para a partir daí decidir o que fazer. (LUCKESI, 2000, p. 8)

A avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido preocupação constante dos professores da escola. Hoje avaliar já assumiu dimensões mais amplas do que simplesmente atribuir notas, promover e reter o aluno. Por isso, os professores do C.E.B.V. estão empenhados nessa nova proposta de avaliação, contando com a especialista em educação Gláucia Signorelli, conhecedora deste assunto, para proferir palestras referentes ao novo processo. Tanto os professores como os alunos estão empenhados e as novas práticas já começaram a surtir efeitos. Alunos mais motivados, responsáveis nas tarefas de casa, participativos na sala de aula, com menos ansiedade para serem avaliados. E os professores estão felizes e otimistas com esta mudança. (Boletim Informativo, Ano 1, nº 1, agosto/2001).

Nem tudo se apreende de uma vez. O discurso das professoras está bem próximo das atuais concepções de avaliação e suas práticas avaliativas também estão se revelando humanizadoras. No entanto, nesse período, agosto/2001, apesar de todo o esforço em não implementar um processo de formação igual àqueles que já tinham vivido, transmissão-recepção, as professoras, ainda nos viam como “*conhecedora do assunto, para proferir palestras...*”. Por mais que variássemos as dinâmicas e realizássemos trabalhos em grupo,

onde participávamos igualmente, passando para as professoras a responsabilidade pelas discussões dos textos, dando-lhes oportunidade de expressarem suas crenças, visões de escola, ensino e avaliação, éramos, ainda para elas, alguém que “ministrava cursos”. Incomodou-nos esse fato. Era como se vissem em nós uma solução para os problemas da avaliação da aprendizagem. Precisávamos mostrar-lhes que não era essa nossa visão sobre o processo de formação que vivíamos e esforçamo-nos para desarticolá-la. Intensificamos esforços em ações coletivas no grupo. Fizemos um acordo de que a melhor forma de superar as práticas tradicionais de avaliação seria a produção conjunta de conhecimentos que pudessem ser utilizadas por nós. Não deixamos de ser a mediadora desse processo, apenas não queríamos estar ali para “*proferir palestras*”. Era importante, para nós e para a pesquisa que se desenvolvia, que as práticas avaliativas fossem alteradas, mas era importante também que apreendessem as novas metodologias utilizadas para a formação continuada de professores/as de modo a se sentirem sujeitos de sua auto-formação.

Retomando o que foi escrito no artigo do Boletim Informativo, há evidências de que o processo instalado permitia a construção de uma atitude crítico-reflexiva. À medida que íamos estudando, discutindo e aplicando, na prática, novas formas de avaliar, um novo conhecimento pedagógico ia se consolidando, mediado pela leitura e pelas expressões verbais de todas nós. Percebemos que as professoras, ao se apropriarem dos conhecimentos teóricos-práticos, alcançavam um desenvolvimento profissional satisfatório, perceptível por elas mesmas. Dessa forma, percebíamos as mudanças. A avaliação passou, de fim do processo ensino-aprendizagem, a instrumento de acompanhamento deste.

Professoras e diretora estavam satisfeitas com o encaminhamento do grupo de estudos e com os resultados (pequenos ainda) que a nova proposta da prática avaliativa demonstrava.

Algumas verbalizações das docentes nesse sentido:

O que estamos fazendo é de suma importância para o crescimento e formação da equipe [...] Transformações na maneira de pensar e agir estão acontecendo. Sei hoje que meus alunos podem ser melhores e eu também. (Professora 7)

Estou mais reflexiva com meu trabalho, quero qualidade, não vou medir esforços para que nossa escola ultrapasse a meta de modificar a avaliação. (Professora 12)

[...] sem dúvida alguma, nosso estudo tem acrescentado muitos conhecimentos e provocado mudanças de conceitos e posturas, temos uma outra visão de avaliação, que não deve ser confundida com punição, reprovação, exclusão. (Professora 10).

Há, entre as professoras, o desejo de exercerem práticas eficientes em sua atividade de ensino. Essa foi uma construção que o grupo, mediado pela pesquisa, procurou concretizar. Debruçamo-nos juntas para compreender as práticas avaliativas antes exercidas (mas ainda não modificadas completamente) e reformulá-las à luz dos conhecimentos práticos e teóricos que se encontravam à nossa disposição. As professoras definiam situações a serem discutidas de forma mais significativa que as anteriormente praticadas em cursos que faziam, onde quase nunca podiam debater com intensidade os temas de seus interesses, pelo fato de serem organizados em torno de assuntos gerais, relacionados à educação.

Conforme diálogo realizado com Nóvoa (1992), Garcia (1995) Alvarado Prada (1997) e outros, é preciso realmente trabalhar com os professores e professoras, a partir da realidade que lhes é específica, tomando-os como elementos principais das inovações curriculares para que possam legitimar os conhecimentos práticos e científicos produzidos em sua área de atuação.

Está evidente que o processo de formação continuada, que temos empreendido, está se consolidando nas mudanças das práticas educativas do grupo em questão. Uma nova prática social tem-se efetivado nesse processo e transformado as ações educativas das professoras. Houve um salto qualitativo entre a prática inicial das professoras e a prática que estas apresentaram ao final do ano de estudos. As professoras têm transformado concepções e práticas e, consequentemente, provocado transformações na escola de uma forma geral e, especificamente, em seus alunos e alunas, levando-os também a se sentirem sujeitos de suas aprendizagens. A maioria destes recebeu a mudança na avaliação de forma positiva, como podemos ver no depoimento de alguns alunos e alunas:

Estamos participando mais, as aulas estão mais interessantes a gente aprende na hora da aula e quando vamos fazer prova, não precisa estudar muito. (R.S.R. 3ª série)

Está bem melhor assim, a gente também se avalia não é só a professora que faz isso. (M.G.S. - 4ª série)

A gente tem que aprender na aula, participar, fazer todos as tarefas e não ser avaliado só na prova. (S.T.M. - 3ª série)

Eu agora fico tranqüila quando vou fazer prova, a tia disse que prova é igual o dever que a gente faz na sala. (N.C.A.P. - 1ª Série)

Eu não acho que ficou mais fácil, está mais tranqüilo, não é aquele tanto de matéria em cada avaliação, tem dia que fazemos atividades orais e no

final a tia diz que estava avaliando, tem dia que fazemos escrito, trabalho de grupo, pesquisas, tudo está sendo avaliado. (M. S. R.- 4^a série)

Está mais tranquilo, eu acho que a avaliação assim é bem melhor a gente é avaliado e também avalia. A auto-avaliação é importante. (R. B. N. – 5^a série)

Não poderíamos deixar de considerar a opinião dos pais dos alunos/as sobre as mudanças. Numa pesquisa como esta que empreendemos, as percepções de todos os envolvidos fazem parte do contexto, revelando-se importantes referenciais.

Quando as coisas começaram a mudar na escola eu fiquei meio em dúvida. Mas dei um tempo para ver o que ia acontecer e daí, percebi que a mudança estava sendo positiva, minha filha estava até mais estudiosa. As tarefas de casa mudaram, eram tarefas interessantes mais motivadoras, acho que está muito bom agora. (T.C.A – mãe de uma aluna da 4^a série)

Eu sempre acreditei na escola nas propostas que ela faz. Quando percebi algumas mudanças, conversei com a professora do E. e ela me explicou que estavam fazendo algumas mudanças no processo de avaliação, que eram mudanças boas, que ajudariam a melhorar ainda mais a escola. Acreditei, dei uma força para meu filho e hoje tudo está bem. (M. L. S. G - mãe de um aluno da 2^a série)

Eu, a princípio fiquei meio preocupada, como sou professora e trabalhei numa escola que tentou implantar o ciclo, logo pensei que fosse algo assim. Procurei a escola, a diretora me explicou o que estavam fazendo, me disse que as professoras estavam estudando para que compreendessem melhor a avaliação da aprendizagem e que as mudanças aconteceriam aos poucos. E realmente foi o que aconteceu, foram modificando aos poucos, não tem mais a semana de provas, era muito cansativa mesmo. A L. está estudando mais, estuda um pouquinho todos os dias, tem ocupado mais o tempo com os estudos. Gostei. (L. A. de J – mãe de uma aluna da 3^a série)

Fica muito claro que o direcionamento tomado nesse processo de mudanças na avaliação da aprendizagem, a seriedade da escola perante a comunidade, o compromisso assumido por todas as professoras e pela diretora, mediadas pela pesquisa, foi fator fundamental para que os resultados obtidos até aqui satisfizessem aos alunos/as e seus pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não há submissão, mas sim liberdade.
Não há medo, mas sim espontaneidade e busca.
Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente em busca do melhor. Sempre!*
Luckesi

Foi com o espírito impregnado das palavras de Luckesi que este estudo se desenvolveu e chega agora às suas últimas reflexões.

Realizá-lo foi, para nós, um estímulo à crença que temos na educação como elemento que pode transformar vidas. O sentimento que nos invadiu durante este percurso foi de segurança e satisfação, renovado, à medida que avanços, novas ações e concepções sobre a avaliação da aprendizagem especificamente e, de forma geral, sobre o papel da escola, do/a professor/a e do aluno/a iam se tornando mais claros e consistentes. Passamos por momentos de retrocesso e desânimo, mas que foram superados por termos tentado, nesse processo, voltar um olhar mais fecundo aos pequenos progressos que iam se manifestando, que para os problemas que surgiam. A flexibilidade e a possibilidade de adaptação foram princípios eleitos em detrimento ao esquema padrão, que facilitaria o trabalho, mas, ao mesmo tempo, poderia enrijecer o nosso olhar, privilegiando o que achávamos que deveria ser ou acontecer nesse processo de formação de professoras, sem realmente perceber a complexidade e a beleza do processo vivenciado.

Ler os autores que abordam a avaliação da aprendizagem e a formação de professores, aproximando idéias ou dialogando com eles em alguns momentos, proporcionou-nos conhecer mais profundamente a produção teórica da área e, ao mesmo tempo, perceber a pertinência deste estudo para o momento educacional em que vivemos.

A metodologia utilizada foi amplamente refletida, fazendo as escolhas de instrumentos e estratégias de ação, que pudessem ser os mais adequados a uma pesquisa que não apenas captasse a situação atual da prática pedagógica das professoras, mas que tivesse sempre em vista a mudança dessa prática, mediada pelo processo de formação adotado.

Ao redigir o capítulo 3, o prazer da pesquisa se intensificou, pois pudemos descrever e analisar as idéias e práticas das professoras, perceber seus avanços, e o quanto se envolveram na reflexão dessas práticas.

Retomamos aqui aos objetivos deste estudo:

- analisar o discurso e as práticas avaliativas das docentes;

- desenvolver um processo de formação contínua em serviço, a fim de estimular a análise crítica e a reflexão permanente sobre a prática em avaliação da aprendizagem;
- (re)construir em conjunto, pesquisadora e equipe escolar, o projeto de avaliação da aprendizagem;
- contribuir com sugestões que possam servir para orientar a formação continuada em serviço.

Tendo em vista esses objetivos e as questões que foram levantadas ao longo da realização desta pesquisa, refletimos, neste momento, sobre alguns pontos que nos pareceram importantes. O primeiro deles refere-se aos recursos metodológicos por nós utilizados.

Conforme Thiollent (1998), Ludke e André (1986) a entrevista, primeira forma de interação com as professoras participantes deste estudo, é um instrumento que permite captar de forma imediata a informação que se deseja em uma pesquisa. Dessa forma, a entrevista permitiu-nos detectar vários aspectos da prática cotidiana das professoras, tais como: suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem escolar, impedimentos de mudanças na avaliação, perspectivas de mudanças das práticas avaliativas, instrumentos mais utilizados para avaliar, função da avaliação da aprendizagem no contexto da escola, a formação das professoras.

Considerando essas questões fundamentais, percebemos que a idéia de constituirmos um grupo de estudos na escola, para desenvolvêrmos um processo de formação continuada, cuja concepção se fez a partir da expressão das próprias professoras, das suas dificuldades, crenças e expectativas, sempre mediadas pelo conhecimento historicamente produzido, apontava, na nossa opinião, para a superação das práticas tradicionais de formação de professores.

Nesse sentido, reconhecemos a importância da formação desse grupo de estudos, como forma de interação com as professoras participantes, a qual permitiu à pesquisadora e à equipe escolar aprofundar questões, possibilitando-nos avançar tanto na teoria como na prática da avaliação da aprendizagem. O quadro delineado em relação a essa prática evidenciou a necessidade de mudança e, portanto, da formação continuada. O grupo de estudos constituiu-se em um dos aspectos determinantes para que tais necessidades fossem supridas, o que pudemos comprovar por meio dos resultados expressivos que este proporcionou à prática das professoras.

A esse respeito, julgamos importante mencionar o fato de a escola municipal que iniciou sua participação na pesquisa não ter dado continuidade ao trabalho. Os indicativos da não continuidade foram, segundo a diretora da escola, a baixa auto-estima das professoras, gerada pelas dificuldades financeiras, pois, já trabalhavam há três meses e ainda não haviam recebido seus salários. Isso nos revela que a auto-estima dos/as professores/as, tão comprometida pela acentuada desvalorização salarial sofre impactos que [...] ganham dimensão de verdadeira síndrome – a síndrome da desistência.. (MELO, 1999, p. 48).

Além disso, a formação continuada dessas professoras, até o momento, segundo informações de professoras que foram entrevistadas, foi praticada nos moldes anteriormente citados, ou seja, alguns pensam e decidem, outros executam e, o descrédito nesse tipo de formação já apresenta seus sinais. Acreditamos que as professoras não perceberam, apesar de nossos esforços em explicar como ocorreria a pesquisa, que o que estava sendo proposto seria diferente do que viviam até então. Fatores como sobrecarga a mais de trabalho, propostas distantes da realidade vivenciados anteriormente em processos de formação continuada, interferiram na decisão do grupo em não participar da pesquisa.

Outros fatores a considerar são as políticas da descontinuidade (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999), como por exemplo, a rotatividade do corpo docente, provocadas, nesse caso, por transferências de professores, a constante interrupção de projetos sem uma devida avaliação e escuta dos participantes, a suspensão de atividades previstas em detrimento do cumprimento de calendário letivo, dificuldades de transpor para a prática os “modelos” sugeridos. Esses, entre outros fatores, foram algumas das explicações que a diretora apresentou ao confirmar a não participação da escola na pesquisa.

Nesse sentido, percebemos que as dificuldades de se implementar uma pesquisa dessa natureza, estão aliadas às políticas públicas de educação concebidas de forma global na organização e gestão do trabalho educativo e não como forma de suprir as carências existentes em cada realidade. Um importante passo nessa área, seria permitir aos professores um lugar de enunciação das necessidades de sua própria formação, fato que provavelmente ocorreria durante a participação nessa pesquisa.

Ainda no que se refere a aspectos metodológicos, é importante destacarmos que este estudo se assenta em concepções teóricas da avaliação da aprendizagem e da formação de professores, cujos autores norteadores de nossas discussões, anteriormente citados, têm oferecido grandes contribuições para a área educacional, através de estudos sérios e

comprometidos com mudanças na educação, embora partindo nem sempre de matrizes teóricas semelhantes. Talvez o próximo passo desse processo seja fazer a discussão acerca dessas diferenças teóricas.

Parece-nos também relevante explicitarmos que este estudo não foi um processo completo de formação continuada, uma vez que tratamos quase tão somente da avaliação da aprendizagem escolar e temas afins, ressaltando, sempre que possível, a necessidade da formação continuada. Não discutimos com profundidade outras questões presentes no contexto escolar, que também se apresentam como necessidade na formação das professoras, como, por exemplo, tarefas de casa, alunos com necessidades especiais e outras situações bastante referidas pelas participantes.

Assim, no que diz respeito aos aspectos metodológicos desta pesquisa entendemos que:

- a entrevista constituiu-se em um excelente instrumento de trabalho, que nos forneceu informações úteis, a partir das quais foi possível elaborarmos, em conjunto com as professoras e diretora, um esquema para o processo de formação continuada que foi desenvolvido;
- a formação de um grupo de estudos forneceu-nos informações precisas sobre o avanço teórico e prático das docentes, no que se refere principalmente à avaliação da aprendizagem escolar;
- a análise do processo de formação continuada, que resultou deste estudo, poderá servir de referência para outros que apontam para perspectivas de mudança da prática pedagógica.

O segundo ponto sobre o qual passamos a refletir centraliza-se no processo de formação continuada proposto, cujo tema central de reflexão relaciona-se à avaliação da aprendizagem, e às modificações ocorridas, nesse processo, na prática pedagógica das professoras.

Antes porém, de destacarmos os avanços ocorridos nas práticas avaliativas do grupo envolvido neste trabalho e na dinâmica do processo de formação, acreditamos ser pertinente demonstrar a concepção que assumimos, de avaliação da aprendizagem, em função de a considerarmos a “pedra de toque” do ensino, responsável pelo sentido, autenticidade, força e coerência dados aos princípios pedagógicos assumidos por uma instituição.

Sustentamos a idéia de que a escola deve promover a reflexão, criticidade e participação ativa de seus alunos e alunas na vida social. No entanto, isso não ocorrerá se as atuais práticas avaliativas permanecerem centradas em exames que não comprovam a aprendizagem dos/as alunos/as, baseados em questões automatizadas durante as aulas e preocupadas com o “controle” da disciplina dos/as alunos/as, revelando caráter punitivo. Dessa forma, contrapondo-se a isso, as práticas avaliativas devem ser de ajuda, nos moldes da avaliação assistida, para que a formação seja reflexiva, crítica e participativa. Concebemos a avaliação, como ajuda, propiciadora de aprendizagem, veículo transformador de experiências escolares em experiências formativas, de modo a conduzir alunos e alunas à concretização de saberes, os quais os levarão a participar com segurança da vida social. É essa a avaliação que interessa.

Nossa postura, acima explicada, não se distancia das concepções das professoras sobre o assunto em questão: elas também desejavam uma avaliação que as ajudasse a conduzir melhor o processo ensino aprendizagem, verdadeiramente formativa. Por isso, a disposição destas em participar da pesquisa.

Para isso, investimos esforços no sentido de compreendermos as diferentes concepções de avaliação, dada sua importância política, cultural e intelectual no contexto escolar. Uma avaliação crítico-reflexiva, efetivamente comprometida com o processo de construção do conhecimento, foi sendo assumida como centro do fazer pedagógico. Discutimos e concluímos, no grupo, que, por meio da prática da avaliação da aprendizagem, não só podemos compreender as relações entre os diversos agentes escolares, a organização da escola e as representações de excelência escolar, como também transformá-las, na medida em que efetivamente esta é assumida como tomada de decisão, prática de transformação, e mecanismo de ajuda aos alunos e alunas e não de marginalização dos que têm dificuldade.

A partir do pressuposto de que a avaliação tem essas finalidades, exige-se uma postura de reflexão e observação permanentes do/a professor/a sobre a prática educativa, que implica estar atento às demandas dos/as alunos/as, identificar suas dificuldades e progressos e parece que isso foi compreendido pelo grupo e colocado em prática.

Atentando para o desenvolvimento dessa proposta de transformação das práticas avaliativas, pudemos ver o dinamismo das professoras e como os encontros foram ricos em produção de significados, resultando em novas ações, refletidas, informadas e gestadas em um processo contínuo de reflexão individual e coletiva.

Por meio dos temas abordados e das diversas formas utilizadas para discuti-los, presenciamos o grupo fluir, refluir às vezes, mas nunca estacionar no seu desenvolvimento profissional, devido em grande parte à ação das próprias professoras, que argumentavam, questionavam e transformavam seu discurso e sua prática. Enfim, considerando todo o contexto, tanto escolar como familiar, afetivo, econômico, profissional, percebemos que dentro de seus limites e possibilidades, as docentes fizeram o melhor possível.

O processo de formação continuada desse grupo mostrou-nos também que o desenvolvimento profissional das professoras situa-se em uma dimensão histórico-cultural, pois cada uma traz em si, suas histórias de vida e seus saberes adquiridos ao longo de sua história social; além disso, o indivíduo é permeado de afetividades, emoções e singularidades, por isso só pode ser compreendido no movimento mais amplo da escola, onde estão todos os sujeitos e as relações que estabelecem. É nesse movimento cheio de tensão, provocada pelas questões cotidianas, que as professoras foram construindo e reconstruindo sua experiência. Para enxergarmos e falar desse desenvolvimento profissional atentamos para as relações entre professoras/professoras, professoras/diretora, professoras/ diretora/pesquisadora, que foram se estabelecendo nesse espaço. Apesar de as relações se fortificarem a cada dia, observamos que, embora cada uma das professoras tenham suas estratégias pessoais de desenvolvimento profissional e formas particulares de agir e refletir, respeitadas todo o tempo, o grupo, como parte de uma instituição, produz em cada uma, respostas e ações diferentes, que vão sendo tecidas, ora individual, ora coletivamente.

O grupo nunca parou. Esteve sempre mobilizado em direção à transformação, pois, em qualquer processo de formação, sempre que se faz algum movimento, há transformações e isso ocorria no grupo. Talvez, possa ser explicado pela vontade política da diretora e das professoras em modificar a prática avaliativa; outra explicação pode ser o sofrimento que a semana de provas vinha causando principalmente aos alunos e alunas.

A avaliação individual e coletiva que fazíamos do trabalho parece que alimentava nossa ação. O processo provocou uma desarticulação entre concepções e práticas antigas e novas; as contradições presentes no processo forçaram as mudanças.

A avaliação da aprendizagem passava de uma prática mecânica, automatizada e de final de processo, para uma avaliação vista como ponto de partida e como tomada de decisão para se completar o ciclo de aprendizagem dos alunos e alunas.

O trabalho docente transformava-se e novos pontos de vista concretizavam-se na medida em que as professoras interagiam com novas informações, tanto teóricas, vindas dos autores estudados, como práticas, vindas de cada uma delas.

Uma autonomia crescente invadia o saber e o fazer das professoras. O processo intensificava-se em momentos onde sentimentos ambíguos, como segurança/insegurança, tristeza/alegria, certeza/incerteza, satisfação/insatisfação, estavam presentes. Cada nova descoberta era acompanhada por todas. A formação continuada nos permitiu um movimento dialético no qual as professoras produziam, avançavam e retornavam a si (VASCONCELLOS, 2000). Aquilo que de novo incorporavam não se dava no vazio, pois tinham consciência de toda uma cultura histórico-social que permeava suas práticas e que não podia ser negada, ainda que não atendesse mais a sua realidade. Por isso, as mudanças se deram devagar, pés no chão. A esse respeito Vasconcellos (2000, p. 144) nos diz:

[...]devemos ter os pés no chão, o coração na utopia, os olhos na estrada e no horizonte, a mente articulando, e as mãos na história, procurando transformá-la. É preciso, pois, projetar o horizonte e ver como intervir na realidade para, a partir do que existe, potencializar as contradições presentes, reverter e engendrar o novo.

Foi essa a perspectiva de mudança assumida pelo grupo. Expressões como “ainda não chegamos lá, mas estamos caminhando [...]”, “apesar de serem lentas as mudanças estão ocorrendo”, “estamos buscando condições para mudar”, eram verbalizadas constantemente pelas professoras e diretora, demonstrando que o que estava sendo feito, era um processo bem refletido.

Em alguns momentos percebemos que o processo vivido na formação continuada era um desafio para todas, pois ao mesmo tempo que desejavam uma mudança, a mesma era limitada pelas condições reais de se concretizá-la. Mas o desafio foi vencido a cada dia, as docentes tiveram um avanço qualitativo de sua prática, não apenas no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, mas em decorrência dela, no planejamento das suas atividades diárias. Todas relatam terem conseguido superar as práticas tradicionais, como aulas puramente expositivas, leituras de texto, atividades de fixação, por aulas mais dinâmicas, problematizadas, ricas em produções coletivas, assim como ocorria no grupo de estudo, o qual, por si só, pela sua dinâmica, constituiu-se como elemento formador de professoras.

Esse foi um dos grandes méritos desse processo de formação continuada, que se preocupou com os saberes já adquiridos pelas professoras, trazendo-lhes novos conhecimentos de forma dinâmica, servindo, portanto, de referência para a atuação em sala de aula. Percebemos também que a formação continuada, fundamentada na prática

cotidiana de cada professora e na valorização dos saberes historicamente acumulados, é que possibilitou uma nova postura frente a avaliação da aprendizagem escolar.

A vontade, o desejo de mudança, a disposição, a crença na educação que as docentes demonstraram, redimensionou o processo formativo e o desenvolvimento da escola, de seu projeto pedagógico. Acreditamos que nossa entrada como pesquisadora introduziu um tipo de ação/reflexão diferente do que o grupo da escola vivia até aquele momento. Aportes teóricos, consistentes, relacionados à avaliação da aprendizagem escolar e outros temas foram trazidos, primeiramente por nós e em seguida, por todas, produzindo discussões, além de muitas respostas às questões postas pela prática cotidiana. Ao mesmo tempo, novas dúvidas surgiam e eramclareadas pelos debates reflexivos que aconteciam. Cremos, veementemente no resultado positivo desse processo, porque, além de romper com práticas tradicionais de avaliação, revalorizou a prática das professoras, no sentido mesmo em que o coloca Duarte (1999, p.68):

Trata-se aqui não de que o indivíduo deixe de ver o mundo a partir do ponto de visão no qual está situado, mas sim que ele torna-se capaz de se distanciar desse ponto de visão e olhar o mundo tomando um ponto de referência externo à si próprio. Sem isso não existe, por exemplo, a objetividade científica.

Contudo, acreditamos que o discurso possa ter mudado mais rapidamente que a ação, embora acreditemos também que a mudança no discurso possa promover mudanças na ação, daí a importância de acompanhamento do grupo em estudos futuros.

Apesar de toda a inquietação e do desequilíbrio gerado pelo processo vivido, este possibilitou uma nova visão da educação, da sala de aula, do aluno e da avaliação da aprendizagem.

O trabalho coletivo e o clima colaborador foram também elementos fundamentais nesse processo. Compartilhando dúvidas e incertezas, saberes de diferentes graus e tipos, constatando que diferentes e variados conhecimentos podem produzir novos, as professoras compreenderam a provisoriaidade de nossas certezas, de nossos conhecimentos e, por isso, foram capazes de rever suas posturas e valores sobre a avaliação da aprendizagem, nosso principal objeto de estudo no grupo.

Foi muito rica a experiência de acompanhar o desenvolvimento teórico e prático das professoras e foi possível também percebermos as diferentes posturas, quanto à aquisição de novos conceitos e das transformações práticas decorrentes das atividades de formação continuada. Umas com maior intensidade que outras, mas nenhuma se negou à

possibilidade de aprender e potencializar a reflexão sobre a prática, como elemento transformador da mesma. Cada uma pôde se apropriar das concepções teóricas e práticas, segundo suas crenças pessoais e sua visão de mundo. Isso gerou, portanto, uma heterogeneidade de posturas e práticas, que se configuraram em riqueza e singularidade para a escola, embora em contato com a esfera homogênea da ciência.

Nesse sentido, avaliamos a dimensão da contribuição mútua, da aproximação de posturas, das trocas, do compartilhar para a formação de professoras, que ocorreu nesse grupo. Situações que antes passavam despercebidas, como, por exemplo, a dificuldade de uma colega na elaboração de uma prova, são agora partilhadas, discutidas, refletidas. Isso soa como algo novo para as professoras: ver suas ações e palavras refletidas por outras ainda lhes causa um certo espanto, mas cremos que, se perguntadas, agora, sobre esse processo que foi se tornando mais claro a cada dia, diriam como Fontana (2000, p. 180):

Foram as situações vividas, partilhadas com nossos pares, como nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por eles, que, na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar os sentidos de signos encobertos pelo hábito. Com elas aprendemos, ressignificamos práticas e ressignificamo-nos.

Nesse aprender fazendo com alguém, múltiplas ações foram desenvolvidas, muitos sentidos foram sendo dados ao ato de ensinar/avaliar. *É no movimento mediado pelo outro que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos e que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamo-nos* (FONTANA, 2000, p. 174). É o próprio sentido vigotskiano da constituição do humano, exposto no seu manuscrito de 1926, onde conclui: *Através dos outros constituímo-nos* (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

E foi assim que a trajetória desse grupo de estudos foi se constituindo e, ao mesmo tempo constituindo-nos, pesquisadora, diretora, professoras, como profissionais agentes de transformação. Vivemos relações sociais, pessoais e profissionais que nos acrescentaram novos sentidos e valores, que nos abriram possibilidades de mudanças e ensinaram-nos que um processo de mudança não é algo limitado a um espaço/tempo, pelo contrário, é algo cotidiano à medida que vamos vivendo, fazendo, partilhando com o outro. Para nós, esses momentos foram imensuráveis pelo crescimento pessoal e profissional que nos proporcionaram.

Essa pesquisa buscou compreender e ao mesmo tempo criar novos significados sobre a prática docente, por acreditar que a educação do ser humano e sua formação é um processo contínuo, sempre em transformação, por isso histórico e cultural.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto. Porto Editora, 1996.
- ALBANO, Estrela e NÓVOA, Antônio (orgs.). **Avaliação em Educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.
- ALMEIDA, Célia Maria de C. A construção coletiva de saberes: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores/as participantes de uma pesquisa-ação. Goiânia. ENDIPE, 2002.
- ALONSO, Myrtes. (org.) **O trabalho docente.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALVARADO, PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANDRÉ, Marli E. D. **A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático.** São Paulo: ANPED, 1991.
- ANDRE, Marli e PASSOS, Laurizete F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. In: AQUINO, Jorge Q. (org.). **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- ANDRE, Marli e D. POTIN, Marta Maria D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. In: **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 6, n. 21, out./dez. 1998.
- ANDRE, Marli. *et al.* Estado da Arte na formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, Ano XX, n 68, p. 301-311, Dez./99.
- ANDRE, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- AQUINO, Jorge, Q. (org.). **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Novos paradigmas e a formação de educadores. **Revista Pátio**, ano 5, n. 17, mai./jul. 2001, p. 51-53.
- BARBIERI, Marisa Ramos, CARVALHO, Célia P. de. ULHE, Agueda B. Formação continuada dos profissionais de Ensino: Algumas considerações. In: Cadernos Cedes 36 – **Educação Continuada**, 1^a ed., 1995.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1991.
- BOTH, Ivo José. Avaliação-ensino e Institucional: investimento de qualidade no ensino. **Seminários em Revista.** Blumenau: FUBR, v. 2, n. 7, ago. 1999.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CANDAU, Vera, Maria. E OSWALD. M.L.M.B.. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CARVALHO, Anna, M^a Pessoa de & GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, A. M. P. **Quem sabe faz, quem não sabe ensina:** Bacharelado X Licenciatura. XIV Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1991.

CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs). **O que há de novo na Educação Superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor.** Porto, Porto Editora, 1995.

COLLARES, Cecilia, A. L., MOYSÉS, Maria A. A., GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez/99, p. 202 - 219.

CORTELLETI, Ivone A., RIBEIRO, Liane Beatris M., STEDILE, Nilva Lúcia Rech. **Reflexão sobre a ação:** uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

CUNHA, Ana Maria de O. e KRASILCHIK, Miryam. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência.** 23^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DEPRESBÍTERES, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1989.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Saber docente:** contingências culturais, experiências psico-sociais e formação. ANPED, GT Didática, 1997.

DUARTE, Newton. **A individualidade Para-si** (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski.** Campinas: Editores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo.** (Contribuições a uma Análise Crítica). Campinas: Autores Associados, 2000.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN. Maria Teresa (org). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor.** Porto: Editora Porto, 1995.

FERNANDES, Claudia e FRANCO, Creso. Séries ou Ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

FERNANDO Becker. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, jan./jul. 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1990.

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

GIMENO, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

GIPPS, Caroline. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. In: **Anais do Seminário Internacional de Avaliação educacional.** Brasília: INEP, 1998.

GONZALES REY, Fernando L. **La investigation qualitativa en Psicología:** rumbos e desafios. São Paulo: EDUC, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 24 ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000a.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 5^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000b.

KLEIN, P. Nina S. More intelligent and sensitive child (MISE): a new look at an old question. **International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning**, 1992, 2 (2), 105-115.

LIMA, Emilia Freitas. **O pensamento do professor:** construindo metáforas, projetando concepções. ANPED, GT Formação de professores, 1997.

LINHARES, Maria Beatriz M. Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problemas. **Temas em Psicologia**, nº 1: 17 – 30, 1996.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: **Idéias.** São Paulo: FDE (8): 71-80, 1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Carlos Cipriano.. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio,** Porto Alegre: Artmed, Ano 3, nº 12, p. 6-11, Fev/Abr, 2000.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga e MEDIANO Z. **Avaliação escolar no 1º grau:** uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.

LUDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAIMONI, Eulália H. e BORTONE, Márcia E. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 5 (1): 37-47, 2001.

MALDANER, Otávio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química.** Professores Pesquisadores. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva. In: ROSA, Dalva E. Gançalves e SOUZA, Vanildo C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAZZEU, Francisco, J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, ano XIX, 44: 59 – 72, 1998.

MELO, Maria Teresa L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 45-60.

MORETTO, Vasco. **Prova:** um momento privilegiado de estudos não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOROSINI, Marília Costa (org). **Professor do Ensino Superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

NASCIMENTO, M^a das Graças. Formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1992.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. (org). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vigotsky:** aprendizado e desenvolvimento, uma processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OAKLAND, Thomas. Qualidades que influenciarão as práticas de testes e avaliação de crianças e jovens no começo do século XXI: perspectivas internacionais. **Psicologia Escolar e Educacional.** Campinas, ABRAPEE, 1996, vol. 1, n. 1, p.11-18.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Ruth da C. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 110/111, p. 37-41, mar./abr. 1993.

PEREIRA, Wally Chan. (org.). **Educação de professores na era da globalização:** subsídios para uma proposta humanista. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PERRENOUD, Philippe.. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A, NÓVOA, A (orgs.). **Avaliações em Educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, p. 171-191, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento práctico do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Edmar Henrique: **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMALHO, Betânia Leite, NUÑEZ, Isauro Beltran. A estrutura curricular como base da formação e profissionalização docente. In: Ramalho, B. L. e NUÑEZ, I. B. (org.). **Formação de professores I. Coleção EPEN.** Volume 7. EDUFRN. Natal. 1998, p. 71-90.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBAS, Mariná H. CARVALHO, Marlene A., ALONSO Myrtes. Formação continuada de professora e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, Mytés (org.) **O trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999, p- 45-57.

RONCA, Paulo Caruso, TERZI, C. Amaral. **Prova Operatória.** São Paulo: Esplan, 1994.

RODRIGUES, Ana Tereza D. **Administração participativa. Reflexões sobre um processo.** Cadernos de Educação CEPEMG/FAE-UEMG. Belo Horizonte, (7) 36-45, set. 1997.

RODRIGUES, Angela e ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SANTANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo, 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 21ªed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SCHÖN, Donald A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação.** NÓVOA (org.). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SMOLKA, Ana L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno Cedex**, ano XX, 24: 60-75, 2000.

SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOUSA, Clarilza Prado. Revisitando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: Clarilza Prado Sousa (org). **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1997, 27-51.

SOUSA, Sandra, M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 22, n. 1, p. 111-114, jan/jun, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** Brasília, n. 13, p. 5-24. Jan./fev./mar./abr. 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação.** São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

VIGOTISKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VIGOTISKI, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

- VIGOTSKI, LEV S. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, 2000, 71 (2.ed): 21-44.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ZEICHNER. Kenneth. M. **A formação reflexiva dos professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A -

FICHA TÉCNICA PARA PROFESSORES

NOME: _____

Estado civil: _____ Idade: _____

Endereço: _____

Telephone: _____

Formação: () magistério () curso superior (se tiver os dois, marcar)

Graduação em: (curso superior) _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação em: _____

Ano de conclusão:

Instituição onde trabalha: _____

Categoría: () pública municipal () pública estadual () privada

Série em que atua: _____ Nível: () Educação infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

Tempo de atuação no magistério: _____ anos

Já atuou em outra série? () sim () não Qual? _____ Já atuou em outro nível de ensino? () sim () não Qual?

Qual o motivo da sua opção pelo magistério?

APENDICE B -

Roteiro de entrevista

- 1) O que é avaliar?
- 2) Como você avalia?
- 3) Relate um dia na sua sala de aula. (atividades que você e seus alunos fazem)
- 4) Das atividades relatadas, quais são as que você considera avaliativas?
- 5) Que recursos você utiliza para saber se seu aluno aprendeu?
- 6) O que é a prova para você? Você a considera importante?
- 7) Você trabalharia com prova se a escola ou o sistema não exigisse?
- 8) Se não houvesse prova nem nota, como seria? Haveria o risco de seu aluno passar sem saber?
- 9) Como você elabora suas provas? Quais os tipos de questões mais utilizados?
- 10) Como você utiliza o resultado das provas?
- 11) Você tem registros diários das atividades de seus alunos? Se tiver, como os utiliza? Se não tem, qual seu procedimento?
- 12) Sabendo que sua escola adota regime seriado com provas e notas, como você distribui estas notas durante o bimestre?
- 13) O que os pais pensam da prova e da nota?

- 14) Qual a diferença para você entre a prova e os exercícios da sala de aula?
- 15) Que atitude você toma perante o erro do seu aluno?. Você faz correções individuais?
Como são?
- 16) Como você aprendeu a avaliar? Conte um pouco do seu percurso como professora avaliadora.
- 17) Sua formação como professora lhe proporcionou aprendizagens sobre formas de avaliar?
- 18) Você faz alguma comparação com o tipo de avaliação que sofreu enquanto aluna com sua prática hoje? O que mudou?
- 19) Que referencial teórico você tem sobre avaliação? (autores que você conhece, que já tenha lido ou estudado profundamente)
- 20) Como se vê enquanto professora avaliadora?
- 21) Você tem dúvidas ao avaliar seu aluno? Com quem discute suas dúvidas?
- 22) O que você mudaria na avaliação escolar?
- 23) Como avançar na prática avaliativa?
- 24) Avaliação da aprendizagem é um tema que te interessa? Gostaria de estudar e aprofundar seus conhecimentos neste assunto?

OBS: as perguntas aqui estabelecidas serviram apenas de roteiro para a entrevista, pois a própria conversa é que direcionava a mesma, mas todas as questões foram respondidas, mesmo que a pergunta não tenha sido feita.

APENDICE C -

As reuniões do grupo de estudos

Apresento a seguir um relato dos encontros que tivemos com o grupo de professoras. Estes, em alguns momentos foram acrescidos de notas de campo que muito contribuirão no momento da análise dos dados.

1º Encontro – 28/03/2001

O primeiro encontro com as professoras da escola onde se realizou a pesquisa, foi esperado por nós com muita ansiedade. Tinha um certo receio, pois, para as professoras a minha entrada na escola representava mais alguns momentos de dedicação ao trabalho, e também porque eu seria mais uma pessoa para “olhar” as práticas que exerciam. A princípio, não sabia qual seria a receptividade para tal, apesar de todas terem concordado em participar da pesquisa.

Nossa fala inicial foi de agradecimento ao grupo por abrir as portas da escola para que pudéssemos realizar ali o trabalho de pesquisa.

Expusemos também às professoras sobre a importância de se sentirem a vontade no grupo, de terem o desejo real de estudar para conhecer novas concepções de avaliação, a fim de avançarem para uma nova prática. Dissemos-lhes que, mudar não é fácil, mas que juntas, ganharíamos forças, para que novas formas de ensinar/aprender/avaliar fossem tomando parte do nosso saber/fazer.

Foi neste encontro que entregamos a cada uma das docentes, uma cópia impressa da entrevista que haviam nos concedido.

Preparamos algumas transparências onde apresentamos-lhes o quadro síntese das entrevistas, destacando as informações que apareciam com mais regularidade em suas falas, que foram expressos pelos itens abaixo:

- I Falhas na formação
- II Referenciais teóricos sobre avaliação da aprendizagem
- III Concepções de avaliação

IV Formas de avaliar – instrumentos utilizados, elaboração, aplicação, utilização dos resultados

V Percepções das professoras acerca da prova, nota e recuperação da aprendizagem.

VI Atitudes frente ao erro

VII Impedimentos de mudança na avaliação na percepção das professoras

VIII Mudanças na avaliação

Fomos expondo-lhes cada item e lembrando suas falas. Dissemos-lhes que nosso estudo se daria a partir do levantamento de dados sobre a prática pedagógica que exerciam.

Acreditamos ter exposto às professoras, que todas elas encontravam-se num momento de muitas dúvidas a respeito da avaliação, sabiam que precisavam fazer algo, pois a avaliação que praticavam já não atendia mais as necessidades educativas delas mesmas, nem de seus alunos e alunas. Mostramos-lhes que havia, nas respostas dadas, uma idéia bem clara de que tentavam se desprender de uma concepção de avaliação tradicional, classificatória, desejando mesmo mudança dessa prática.

Para levar às professoras esse resultado, fundamentamo-nos em Vasconcellos (1998), pois o autor apresenta um texto coerente a esse respeito e, além disso, já estaria levando às professoras um conhecimento teórico atual, para que iniciassem um contato mais profundo com o mesmo. (Ver transparências utilizadas próxima página)

Antes de encerrarmos, fizemos um cronograma de trabalho para os próximos encontros. Combinamos também que a cada encontro, uma ou duas professoras, fariam as “memórias” do encontro anterior. Decidimos que, ao escrever as memórias deveriam relatar e avaliar o que havia sido feito e discutido no grupo.

Ao final do encontro, percebemos que as professoras estavam mesmo dispostas a empreenderem este estudo. Suas falas, reações, admiração pelo que estava sendo exposto, foi a confirmação de que o estudo se realizaria.

2º encontro – 04/04/2001

Neste encontro e nos demais, sempre iniciávamos com um lanche que era oferecido por nós, pesquisadora e pela diretora da escola. Era um momento de descontração, de conversar com a colega sobre o dia de trabalho, ou até de fazer algumas compras, pois uma professora vendia lindas bijuterias.

A proposta para esse encontro era refletirmos sobre nossas concepções de aluno, escola, avaliação, para que tivéssemos bem claro: que tipo de escola queremos, que aluno queremos formar, que tipo de avaliação condiz com essa escola e com esse aluno.

Após a leitura das “memórias”, nos dividimos em grupo e cada grupo refletiu sobre um dos aspectos descritos acima e, demonstrou sua concepção, elaborando um cartaz com gravuras que representavam aquilo que pensavam sobre escola/aluno/avaliação. Ao final, cada grupo fez sua apresentação que foi discutida pelos demais.

Foi um encontro muito produtivo, ao final falamos-lhes da necessidade de uma prática pedagógica reflexiva. Dissemos-lhes que, refletimos para decidir e deixar claro aquilo que queremos; que trabalhar sem fazer reflexões pode constituir-se numa prática ativista e espontaneísta. Gostaríamos que ficasse bem claro para as professoras que, enquanto grupo, é importante que as concepções teóricas e práticas sejam refletidas e discutidas no coletivo. Encerramos dizendo-lhes que, a prática pedagógica reflexiva, da forma como estamos fazendo, é aquela anunciada por Paulo Freire: *Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatisados pelo mundo.* (FREIRE, 1979, p. 9)

3º Encontro - 11/04/2001

Começamos pela leitura das memórias. A professora que as elaborou, entregou uma cópia a cada professora para que acompanhassem a leitura. Ela fez apenas um relato do encontro anterior. Não fez nenhum comentário sobre o mesmo.

Neste encontro discutimos as diversas concepções de avaliação da aprendizagem escolar, baseado no pensamento de autores como Vasconcellos, (1998,1999,2000) Jussara Hoffmann, (2000), Luckesi (1999), Perrenoud (1999), Hadji (2001). A discussão dos textos ficou a cargo das professoras 1, 6, 7, 12.

Antes de começarem aplicamos a técnica do “Bicho” a qual nos oportuniza refletir sobre as diferenças individuais e, em se tratando de avaliação da aprendizagem escolar, precisamos saber olhar as diferenças, primeiro aquelas existentes entre nós mesmas, e também as diferenças que nossos alunos e alunas apresentam. Gostaram muito dessa técnica. Sugerimos que aplicassem-na na sala de aula com os/as alunos/as e discutessem com eles essas questões.

As professoras responsáveis pela discussão dos textos, dividiram a turma em quatro grupos, ficando cada uma delas em um grupo. O grupo deveria ler o texto e apontar as características principais da concepção estudada. Ao final, cada grupo representou uma cena onde essa concepção de avaliação estivesse sendo aplicada. É claro que não faltou aquela concepção de avaliação, punitiva, classificatória que deixa alunos e alunas aterrorizados. As outras concepções foram, avaliação mediadora (Hoffmann), avaliação libertadora (Vasconcellos), avaliação acolhedora (Luckesi).

Tínhamos outro assunto para discutir nesse encontro, a semana de provas. A diretora da escola deu continuidade à reunião, pois naquele dia conversaríamos com as professoras sobre essa questão. Ela colocou às professoras que havíamos conversado sobre essa questão, e que via uma série de vantagens em abolir a semana de provas. Repetiu para as professoras tudo que havíamos conversado, as ponderações que havíamos feito. E como era algo que elas desejavam, ficou decidido que a semana de provas seria abolida. Cada professora teria autonomia de organizar seu cronograma de avaliações, conforme o desenvolvimento de seu conteúdo. A diretora pediu apenas que, qualquer avaliação que fosse dada, elas deveriam avisar os alunos, avisar os pais por meio de comunicados, como sempre faziam. Colocou-lhes que as mudanças iriam acontecer aos poucos, sem causar grande choque nas pessoas. Fizemos às professoras, a mesma colocação que havíamos feito à diretora, sobre a necessidade de ir criando novos hábitos em avaliação da aprendizagem e que, devagar, estes iam se institucionalizando e criando uma nova cultura.

As professoras se entusiasmaram muito com a idéia de abolir a semana de provas. Achavam realmente que era uma semana desgastante e cansativa. Conversamos bastante sobre isso; levantaram muitas questões sobre a inconveniência desse procedimento, fizeram reflexões extremamente ponderadas a respeito.

Antes de encerrarmos o encontro daquela tarde, reforçamos a necessidade de fazerem tudo com planejamento. Dissemos-lhes mais, que abolir a semana de provas não significava ficar à vontade e fazer o que bem quisessem, significava, isto sim, realizar a atividade avaliativa no horário normal de aula, pautados nos critérios comuns estabelecidos pela equipe escolar e explicitados na proposta pedagógica da escola, tudo com maior responsabilidade, o maior empenho e organização para que os resultados do processo fossem acompanhados com clareza.

Encerrando, a diretora disse às professoras que, mesmo com a mudança de não ter a semana de prova, alunos e pais deveriam estar por dentro de tudo que aconteceria na

escola. Os comunicados de trabalhos, tarefas e mesmo das avaliações, deveriam continuar como sempre. Ela ainda disse que “*para segurança, tanto nossa como dos pais, acredito que as mudanças a serem feitas devam acontecer aos poucos, precisamos ir nos habituando com elas; o mais importante nós já fizemos, tomamos consciência de que precisamos mudar e estamos trabalhando para isso.*”

Disse ainda que os pais dos alunos seriam comunicados, a princípio, sobre essa decisão, por meio de uma circular, em breve chamariam-nos para uma reunião. Ressaltamos, a importância dessa decisão, pois numa nova postura de se pensar a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, abolir a semana de provas é uma prática necessária. Dissemos-lhes ser realmente necessário diminuir a ênfase na avaliação em momentos especiais; que incorporar esta prática ao próprio processo de ensino-aprendizagem, diminuindo formalidades escolares, que tomam um tempo enorme de todas as pessoas e muita energia vital, era imprescindível. Concluímos que, uma avaliação mais natural, mesmo que seja por meio de provas, deve ir se integrando ao processo escolar.

Saímos felizes daquele encontro, pois percebíamos claramente que o nosso estudo estava valendo a pena, pelos resultados que começavam a aparecer.

4º Encontro – 09/05/01

Foi um período longo entre este encontro e o último, quase um mês. Mas, estivemos na escola algumas vezes conversando com as professoras, dando sugestões de trabalho, ouvindo sobre aquilo que estavam realizando. Neste período, devido a decisão de não ter mais uma semana dedicada às provas, alguns problemas surgiram. Pais reclamando, professora esquecendo de marcar provas com antecedência. Fatos comuns, pois estavam acostumadas a um programa de trabalho único a muito tempo.

Iniciando o encontro, nós, pesquisadora, e a diretora conversamos com as professoras sobre os problemas que estavam surgindo. Pedimos maior critério no desenvolvimento das atividades avaliativas e que conversassem bastante com os alunos sobre essa questão, explicando as mudanças, incentivando-os a darem também sua contribuição para que a avaliação na escola mudasse sua dinâmica. Todas concordaram que estava realmente sendo difícil, principalmente em relação aos pais que estavam questionando muito, mas acreditavam que estávamos no caminho certo.

Após a leitura das memórias, continuamos o mesmo tema do encontro anterior, concepções de avaliação da aprendizagem sendo: avaliação assistida (Linhares) e avaliação reguladora (Perrenoud e Hadji). Dessa vez a discussão aconteceu no grupo maior com a participação de todas as professoras. Duas professoras, fizeram uma explicação inicial sobre as concepções em questão, abrindo para um debate. Em seguida, pediu que, em duplas representássemos essas concepções por meio de desenhos. Algumas reclamaram por não saberem desenhar, mas o resultado foi excelente, não apenas os desenhos, mas a compreensão que demonstraram a respeito do assunto. Uma professora disse que jamais havia pensado sobre a avaliação assistida da forma como estudamos, ela achava que se fizesse isso, estava facilitando as coisas para o aluno.

Aproveitamos este encontro para dar algumas sugestões para mudar “a cara” da avaliação. Elaboramos algumas transparências:

SUGESTÕES:

- quebre rituais e mitos;
- diversifique os momentos da avaliação;
- não tenha posturas especiais: aja normalmente
- elimine o clima de cobrança, medo e tensão;
- seja flexível – cada um tem um ritmo;
- não acumule conteúdos;

- surpreenda seus alunos: dê provas individuais, em duplas, em trios, sem consulta, com consulta, com notas, sem notas;
- estabeleça uma relação de confiança com seus alunos e alunas;
- não se distancie deles/as durante a prova – “hoje esqueci tudo”.
- surpreenda seus alunos/as: crie, invente, “transgrida”.

5º Encontro – 16/05/01

A leitura das memórias pela professora que as escreveu foi muito gratificante, pelo fato de demonstrar alguns resultados do estudo que fazíamos. Especificamente sobre as “sugestões” dadas às professoras no sentido de mudar “a cara” da avaliação, ela escreveu o seguinte: “*Estamos muito felizes porque vimos que é possível mudar a avaliação. Ações fáceis de serem praticadas, como as sugestões que nos foram dadas, vão fazer uma grande diferença na sala de aula no momento de avaliar nossos alunos.*”

Promovemos uma discussão a respeito dessas das práticas que foram sugeridas: quais eram viáveis, para que série, quando deveriam ser aplicadas. Ao final o grupo

decidiu que deveriam utilizar também a auto-avaliação, como forma de promover a aprendizagem dos alunos e alunas e, também, para reavaliarem seus planejamentos.

Em seguida passamos a discussão do texto de Luckesi (2000): *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Nós, pesquisadora, e a professora 4 ficamos responsáveis por essa discussão.

Ao iniciar, expusemos-lhes resumidamente o texto, pois a maioria das professoras já haviam lido o mesmo. Dissemos-lhes que o autor discute questões da prática avaliativa numa perspectiva da avaliação acolhedora, ou seja, o ato de avaliar tem que trazer explicitamente, o afeto, o acolhimento àquele que está sendo avaliado; deixa claro que avaliar a aprendizagem escolar, implica estar disponível para acolher os educandos no estado em que se encontram, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida; implica também diagnosticar e (re)negociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida.

Após essa introdução, a professora 4, responsável também pela condução desse estudo, expôs às colegas que utilizariam a técnica do consenso. Algumas afirmativas seriam colocadas e nós deveríamos discuti-las até chegarmos a um consenso. Destacou algumas frases do próprio texto, colocou-as em transparências e apresentou-as ao grupo. Várias discussões foram feitas. Todas as professoras puderam dar sua opinião e, ao final era consenso que a avaliação deve ser realmente acolhedora, carregada de afeto tanto para o/a professor/a-aluno/a como aluno/a-professor/a.

6º Encontro - 30/05/01

Iniciamos mais um encontro, no horário de sempre com todas as professoras presentes. Tivemos o nosso ritual inicial – o lanche, a descontração, o bate papo. Iniciamos.

As memórias do encontro anterior foram lidas pela professora. Percebemos que estas já estavam fazendo reflexões sobre os encontros, dizendo da importância dos mesmos para sua prática pedagógica. Além disso, para elaboração dos textos, estavam recorrendo a teoria procurando fundamentar suas idéias.

O assunto tratado neste encontro foi: Avaliação da aprendizagem na Legislação Educacional e nós, pesquisadora, erámos a responsável pela discussão deste.

Entregamos com antecedência um artigo da Revista Amae Educando de Falcão Filho (2000): Avaliação, Classificação e Freqüência na nova LDB, para que tomassem conhecimento do mesmo. Além do artigo preparamos algumas transparências fazendo uma síntese dos aspectos principais do texto. Fizemos os seguintes comentários, à medida que apresentava as transparências: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 não está comprometida com uma educação qualquer, nem com aprendizagens insignificantes, compromete-se na verdade, com uma educação e uma aprendizagem que tenham significação e qualidade, de modo que atendam a legislação (inciso IX dos Art. 3º e 4º, Inciso II e § 1º do Art. 36). Dois outros princípios que se fazem presentes nessa lei, relacionam-se diretamente a questão da avaliação da aprendizagem escolar: a autonomia da escola na definição de sua proposta pedagógica, consequentemente, da sua proposta de avaliação da aprendizagem (Inciso I do Art. 12, Art. 15, § 1º do Art. 23, letra “c” do Inciso II do Art. 24, Inciso III do Art. 24) e o compromisso dela e dos seus profissionais com a aprendizagem de “todos” os alunos. Outros princípios que permeiam todo o capítulo da Educação Básica, como a flexibilidade e a liberdade são pressupostos necessários e como tal reconhecidos pela lei, para a concretização de uma Educação Básica de qualidade.

Além do artigo 24 da Lei 9.394/96 o Parecer nº 5/97 trata com clareza da avaliação da aprendizagem: “A verificação do rendimento escolar permanece, como nem poderia deixar de ser, sob a responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar e observadas as diretrizes da lei que incluem: avaliação contínua e cumulativa, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do ano sobre os de provas e exames finais, quando adotados”.

A lei, segundo Falcão Filho (2000), ao estabelecer a necessidade de uma relação entre aspectos qualitativos e quantitativos com prevalência dos últimos em relação aos primeiros nos processos de avaliação (letra “a” do Inciso V do Art. 24), lembra que a avaliação das atividades discentes devem contemplar múltiplas formas e procedimentos que atendam particularidades dos alunos e alunas, suas formas de aprender e demonstrar o que aprenderam.

Achamos importante, esclarecer às professoras o que a LDB 9394/96 traz em seu texto sobre avaliação da aprendizagem, não se configura, uma grande novidade, pois a lei anterior, Lei 5692/71, em seu Art. 14 § 1º, já se referia a uma avaliação formativa e à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise do desempenho global do estudante através do acompanhamento contínuo. Esclarecemos que, tais

pressupostos, parecem surpreender algumas escolas que ainda não procuraram compreendê-los e segui-los. E, pelo fato de, nos últimos anos terem ocorrido altos índices de evasão e reprovação, a exigência de que se efetive um processo de avaliação contínuo e qualitativo em todas as escolas, em qualquer nível de ensino, aparece nos dias atuais, com uma força maior. O que na verdade, se constitui um argumento forte da lei para que as mudanças ocorram.

Durante a exposição do assunto, as professoras participaram ativamente, pois o mesmo era completamente desconhecido para algumas delas. Nas confessaram que não sabiam o que a lei dizia sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Para o próximo encontro daríamos continuidade, discutindo os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação da aprendizagem.

7º Encontro – 06/06/01

No encontro anterior ficou definido que discutiríamos os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação da aprendizagem. Antes, porém, procedeu-se a leitura das memórias e a professora que a elaborou, aplicou uma técnica de relaxamento, o que achamos muito pertinente após um longo dia de trabalho e mais algumas horas de estudo pela frente. Com um fundo musical, pediu que fechássemos os olhos, respirássemos fundo. Em uma vasilha refratária sobre o vidro do retroprojetor, colocou algumas gotas de óleo, álcool e anilina de várias cores. A mistura de óleo e álcool, dava um tom diferente às cores da anilina, que ao mesmo tempo que se misturavam, conseguiam manter a sua cor. Maravilhoso! Ao final de uns 10 minutos, pediu que verbalizássemos o que estávamos sentindo: *paz, alegria, harmonia, respeito ao outro, respeito às diferenças, solidariedade, tranquilidade, admiração*.

Após a leitura das memórias, demos início ao estudo.

Consideramos importante reforçar o significado prático dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na análise do desempenho do aluno/a, de que fala a lei, e, para isso, foi utilizado como referência a própria LDB nº 9394/96 e também um texto de Hoffmann (2000), “*Novos olhares sobre a avaliação*”. Fizemos uma síntese do texto e a professora 1, leu e comentou os artigos da LDB que falam dos aspectos qualitativos e quantitativos da

avaliação. Em seguida, dividimo-nos em grupos de 4 elementos para que cada grupo estudasse o texto e apresentasse suas conclusões a todos.

As conclusões que chegamos foram:

- o qualitativo deve ser entendido como descritivo, ou seja, aquele que vai além da classificação, do número;
- há um equívoco em achar que uma ficha de avaliação do aluno tipo: “participa das atividades em sala de aula”, onde a professora faz uma marca (um X, ou uso de lápis colorido: vermelho, amarelo, verde) seja uma forma de avaliação qualitativa. Esse tipo de avaliação constitui-se em avaliação quantitativa no sentido de que o/a aluno/a atingiu ou não um item estabelecido na ficha de avaliação; para avaliar qualitativamente, o professor deveria responder descritivamente questões como: como esse aluno participa das atividades em sala de aula: falando, fazendo as atividades, conversando com colegas;
- a análise qualitativa constitui-se também em descrever o nível de compreensão do aluno/a em relação a uma determinada área do conhecimento;
- a análise qualitativa é que fornece ao professor/a os subsídios essenciais da mediação entre ensino e aprendizagem, revelando o que o/a aluno/a aprendeu e o que ainda não aprendeu;
- compreender o significado da análise qualitativa do desempenho do aluno pode mudar os procedimentos avaliativos classificatórios, revertendo-os para um processo de avaliação que além de informar melhor o/a professor/a e os pais, forma melhor o aluno/a.

Chegamos ao final do encontro. As professoras pareciam cansadas, mas disseram que foi muito importante o estudo feito: “*eu nunca tinha lido nada sobre isso, não conhecia o que a LDB diz sobre avaliação.*” (fala de uma das professoras)

8º Encontro - 13/06

Nesse encontro não foi possível realizar as atividades programadas. As professoras estavam chateadas com os problemas de disciplina que estavam enfrentando. Por isso, o assunto da reunião foi sobre as medidas que deveriam tomar para que conseguissem um melhoria na disciplina dos alunos e alunas. Participamos com elas, demos algumas

sugestões. Tomaram algumas decisões em conjunto. Ao final pareciam mais tranqüilas, tanto as professoras como a diretora.

9º Encontro - 06/07/01

As memórias do encontro anterior foram feitas pela diretora da escola. Foi, aquilo que chamamos de, “injeção de ânimo”. Após um encontro onde ocorreram desabafos e pressões, era justamente isso que as professoras precisavam e, a diretora, soube escrever as palavras corretas. Aplaudimos esta atitude dela, dissemos-lhes publicamente que as coisas ali só estavam caminhando porque tínhamos o seu apoio.

Neste encontro o assunto tratado seria a prova: elaboração e aplicação, assunto este escolhido pelo próprio grupo.

Pesquisadora e diretora ficamos responsáveis por discutir esse tema e nos empenhamos na busca de material de estudo. Um dos textos estudados foi de Jussara Hoffmann: *Provas e notas: redes de segurança dos professores?* O texto foi lido em conjunto com as professoras e fomos discutindo cada um dos aspectos que apontava: o que é a prova, sua importância, sua validade no processo ensino aprendizagem, a nota, seu significado. Fizemos as discussões baseadas no texto, mas, a todo instante, queríamos a posição das professoras em relação a estes aspectos. Era unânime a importância da prova para o desenvolvimento do trabalho escolar, apesar de, mesmo sem aplicarem uma prova, sabiam se o aluno/a havia aprendido realmente os conteúdos estudados. Fizemos alguns testes, analisamos algumas situações problemas:

- Prova – aprova, comprova ou reprova?
- Analise a situação desses dois alunos:

Aluno 1 – Matemática – 1º bimestre: 8

2º bimestre: 7

3º bimestre: 5

4º bimestre: 2

Aluno 2 – Matemática – 1º bimestre: 2

2º bimestre: 5

3º bimestre: 7

4º bimestre: 8

Havíamos pedido às professoras que levassem algumas provas para que pudéssemos refletir juntas sobre elas. Em grupo, as professoras fizeram um levantamento das questões que mais utilizavam e pedimos a elas que para cada questão, fizesse uma análise daquilo que estava sendo cobrado. Descobrimos, muitas questões que cobravam estritamente

respostas prontas, respostas essas que se o/a aluno/a as decorasse conseguiria responder; muitas questões tinham um enunciado pouco claro, que não explicava realmente o que o/a aluno/a deveria fazer; poucas questões davam liberdade ao aluno de expressar seu real conhecimento.

Tendo em vista essas análises, ficou claro que, se a prova era um instrumento de avaliação escolhido para ser utilizado na escola, deveríamos ter bem claro como elaborar boas provas.

Ao final, antes de encerrarmos, deixamos com elas um pensamento de Vasco Moreto e pedi que refletissem sobre ele até o nosso próximo encontro: “*A prova é o reflexo da aula*”.

Encerramos mais um dos nossos encontros. Embora cansadas, estávamos satisfeitas com o processo de formação continuada que empreendíamos. Teríamos agora um recesso das aulas. Nos encontrariámos no dia 08 de agosto.

10º Encontro - 08/08/01

Quase um mês após o último encontro, retomamos às nossas atividades no grupo de estudos. Fizemos uma acolhida especial às professoras, pois um bom acolhimento era essencial nesse processo.

As memórias foram feitas por nós, pesquisadora, que aproveitamos para fazer uma avaliação do processo que vivíamos no grupo de formação e dos resultados que já estávamos alcançando. Falei-lhes sobre o processo de reflexões coletivas que vivíamos, sobre a importância dessa prática para a avaliação da aprendizagem. Falei do esforço do grupo em ler os textos, participar dos encontros com interesse, do envolvimento ativo de cada uma delas.

O assunto discutido seria *A prova operatória* (Ronca e Terzi). Nós, pesquisadora e a professora 7 fomos as responsáveis por essa discussão. Professora 7 fez a introdução, conceituando a prova operatória. Discutiu com as colegas alguns aspectos dessa modalidade de provas. Em seguida, apresentamos algumas questões operatórias e algumas questões não operatórias e pedimos as professoras que fizessem uma comparação entre as questões e levantassem as características de ambas. Foi um importante exercício para que as professoras estabelecessem as diferenças entre estes tipos de questões. A partir daí,

sugerimos a elaboração de questões operatórias. Ao final as professoras apresentaram as questões elaboradas que foram analisadas por todas. O grupo compreendeu a validade deste tipo de questão para o processo de aprendizagem dos alunos e alunas.

11º Encontro – 12/09/01

Lidas as memórias, iniciamos o estudo de um texto de Esteban (2001), *A avaliação dos alunos como mecanismo escolar de exclusão*. Foi um texto escolhido pelas professoras, o qual achamos muito pertinente e oportuna sua discussão. Este encontro esteve sobre a responsabilidades das professoras 2 e 10. Como o texto havia sido lido pela maioria, as professoras fizeram apenas uma breve introdução. Ao final desta, colocaram para o grupo a seguinte questão: A avaliação exclui alunos da escola? Por que? Os grupos deveriam escolher uma forma para responder esta questão. Após algum tempo, feitas as devidas reflexões, cada grupo apresentou sua resposta por meio de: grupo 1 – cartazes; grupo 2 – dramatização; grupo 3 – paródia; grupo 4 - jogral. Todas as apresentações demonstraram que a avaliação se considerada na perspectiva, tradicional é sim, uma forma de exclusão. Como os grupos apresentaram a avaliação como exclusão, ao final, pedimos às professoras que apresentassem soluções para que a avaliação fosse inclusiva. As soluções apresentadas: fazer uma avaliação contínua, diagnóstica; a avaliação deve acolher o aluno e ajuda-lo na sua necessidade; respeitar cada aluno na sua individualidade; avaliar diversificando os instrumentos.

Foi um ótimo encontro. Saímos de lá bem felizes.

12º Encontro – 19/09/01

Esse foi um dos encontros mais ricos desse processo. Havia solicitado às professoras que trouxessem relatos das experiências em avaliação que vinham realizando até aquele momento. Já havíamos estudado e discutido as diversas concepções de avaliação: formativa, reguladora, somativa, cumulativa, diagnóstica, contínua, mediadora, assistida e também sobre os instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem. Havíamos discutido também sobre os mitos e rituais que culturalmente cercaram a

avaliação da aprendizagem, tendo surgido sugestões de como desmitificá-los. Nesse período, as professoras já estavam implementando esses novos saberes em suas práticas pedagógicas. Portanto, o objetivo nesse encontro, era intensificar a troca de experiências e, ao mesmo tempo, fazer com que se sentissem sujeitos daquelas experiências construídas por elas mesmas, esperando que isso pudesse também redimensionar seus sentidos sobre a forma como seus alunos e alunas aprendem.

Os mais diversos relatos foram feitos: atividades em grupo, de pesquisa, pesquisa de campo, observações diárias, auto-avaliação, ponto-extra. As professoras estavam realmente implementando uma nova avaliação na escola. Pareciam ser mudanças pequenas, quase imperceptíveis, mas que haviam potenciado ao grupo uma avaliação qualitativamente melhor.

Ao final, decidimos que o tema a ser tratado no próximo encontro seria *Finalidades da avaliação*.

13º Encontro – 03/10/01

Finalidade da avaliação, texto de Vaconcellos (2000), foi discutido neste encontro sob a responsabilidade da diretora da escola e da professora 8. Antes de iniciarem a discussão, pediram as professoras que escrevessem em um papel a resposta à pergunta: qual a finalidade da avaliação para você. Recolheram as respostas de todas e fizeram alguns comentários sobre texto, destacando aquilo que o autor apresenta como finalidade da avaliação. Após algumas reflexões, devolveu a cada uma sua resposta e pediu que lessem para o grupo, em seguida o grupo deveria fazer um comentário sobre a resposta de cada colega. Esse já era um exercício comum no grupo, nenhuma professora se incomodava em ouvir os comentários e opiniões das colegas, pois haviam compreendido que o grupo tem, quando todos deles participam e aceitam a opinião dos outros, uma força muito grande. Apareceram respostas como: 1) avalia-se para conhecer; avalia-se para caminhar; 2) a avaliação tem como finalidade verificar o desempenho do aluno e consequentemente o trabalho do professor; 3) avalia-se para orientar a aprendizagem dos alunos; 4) avalia-se para saber se o ensino e aprendizagem estão acontecendo; 5) tem como uma das finalidades, dar uma satisfação aos pais sobre o desempenho dos alunos; 6) a avaliação tem por finalidade organizar o processo ensino aprendizagem. Estas foram algumas das

respostas. As mais comentadas foram a 2 e a 4, algumas professoras não concordaram que a avaliação vai verificar a aprendizagem dos alunos, pois em muitos casos, é possível saber se o/a aluno/a aprendeu sem passar por uma avaliação. Chamamos a atenção das professoras para essa questão porque quando se fala em avaliação, lembra-se somente de prova escrita. As professoras não haviam percebido que a simples observação do desempenho do aluno em sala se constituía numa forma de avaliação. Assim, fomos ouvindo cada resposta e comentando. Houve algumas discordância, mas ao final chegamos a conclusão que a avaliação tem a finalidade principal de “*nutrir o processo ensino-aprendizagem* (Palavras da professora 6).

Encerramos o encontro, combinamos que no próximo encontro, discutiríamos um pouco mais este assunto. Pedi às professoras que fizessem anotações na sala de aula, a todo momento que realizasse uma avaliação de qualquer situação ocorrida e trouxessem para serem discutidas no grupo.

14º - 20º ENCONTRO

O grupo de estudo estava cada vez mais sólido. Já havíamos realizado 14 encontros efetivo, no horário estabelecido, fora as minhas idas extras à escola, o encontro informal com as professoras onde discutímos assuntos que estávamos estudando. Cem por cento (100%) das professoras do ensino fundamental faziam parte do grupo, claro que, vez ou outra uma faltava aos encontros por motivos pessoais, mas sempre justificavam as faltas.

Nesses encontros, nos debruçamos sobre o estudo teórico em avaliação da aprendizagem e, como já disse anteriormente, utilizei estratégias e recursos diversificados, principalmente aqueles disponíveis no cotidiano da escola. Fizemos um verdadeiro trabalho de equipe. É claro que não nos eximimos de estar preparando material para os encontros, pois as professoras tinham pouco tempo para isso, embora também o fizesse.

As estratégias utilizadas para estudo e discussão dos textos foram diversificadas, sendo: leitura prévia individual, leitura em grupo, exposição do temas, ora pela pesquisadora ora pelas próprias professoras e diretora, debate em pequenos grupos e, em seguida, no grupo todo com apresentação das conclusões a que chegavamos; discussão de questões elaboradas em provas que as professoras traziam para o grupo; elaboração de provas, elaboração e discussão de outros instrumentos de avaliação como: oficinas,

dramatizações, trabalho de campo, auto-avaliação. Para tanto, utilizamos recursos como cartazes, transparências, músicas, vídeos.

Parece utopia, mas é a pura realidade. O grupo cresceu, construímos novas concepções, novos saberes e uma nova prática. Ainda não chegamos ao necessário, estamos caminhando. O envolvimento ativo nos encontros do grupo de estudo, fez com que as professoras fossem se inteirando efetivamente do que acontecia quando avaliavam. Começaram a perceber a importância da avaliação como dinamizadora do processo escolar. Além disso, houve uma tomada de consciência das consequências sociais que o processo avaliativo utilizado até então provocara: alunos infelizes, amedrontados, inseguros; professoras descontentes e desmotivadas. Nossas discussões não ficavam presas ao que os autores escolhidos diziam, procurávamos nos posicionar para tomarmos decisões. Dessa forma, uma discussão política da avaliação ia provocando uma variedade de sentimentos em todas nós, sentimentos estes às vezes até contraditórios: segurança, insegurança, medo, angústia, prazer, alegria, sofrimento. O grupo discutia e perguntava-se: a quem cabe avaliar? Quem dever ser avaliado? Qual a finalidade da avaliação? Quando se deve avaliar? O que avaliar? Como avaliar?

Uma nova forma de pensar a escola, o ensino, a aprendizagem e consequentemente a avaliação ia sendo gestada, modificando o projeto pedagógico da escola.

Quando surgiam dúvidas que não conseguíamos responder com o que já havíamos estudado, buscávamos em outros textos, em outros autores o suporte para tais dúvidas.

Quando éramos abatidas pela crise (que foram muitas e ainda serão muitas) que uma mudança sempre provoca, nos recorríamos ao pensamento de Gramsci: *A crise se instala quando, ao lado do arcaico o novo se coloca e busca seu espaço para se expressar. O amálgama do que é válido no arcaico (e deve ser conservado) com o que é viável no novo e deve ser estimulado é o cimento da construção do futuro.* Recorríamos também a frase de Vasconcellos: “*somos agentes de nossa própria história*”, por esse pensamento, discutíamos o nosso papel enquanto educadoras, as marcas (boas ou não) que deixamos em nossos alunos e alunas, e ainda fazíamos um questionamento: sendo agente de nossa própria história, que tipo de história de vida estamos construindo? Uma historinha comum, dessas que muita gente tem igual, ou uma história significativa que deixa boas marcas por onde se passa?

O grupo lia com interesse os textos sugeridos. As leituras passaram a ter sentido, pois contribuíram para a compreensão dos impasses que o grupo vivia, e fornecia subsídios

para que fossem encontradas soluções para os problemas. As discussões teóricas eram confrontadas com material empírico trazido pelas professoras, resultado de suas práticas.

Além das discussões teóricas, o grupo vivia experiências ligadas à avaliação. Exemplo disso foi uma proposta de reunir as professoras por área. As que eram regentes de sala trabalhariam em uma área escolhida por elas. O exercício pedido era elaborar uma prova sobre determinado item do programa. Ao final do exercício, constatamos que cada professora havia privilegiado um ponto de vista diferente do que suas colegas haviam feito, embora tratasse do mesmo item do programa. Então indagamos-lhes: se cada uma atribui valores diferentes ao mesmo item do programa, como afirmar que um ou outro aluno não havia aprendido “o mais importante”? Uma outra experiência feita no grupo de estudo foi pedir às professoras que avaliassem um colega quanto a cabelos, cor pele, altura, gordura, olhos, coisas tão objetivas e aparentes, as quais, no entanto, ao final, todas perceberam, entre divertidas e surpreendidas, que cada uma avaliara diferentemente. Esse exercício tinha como objetivo, mostrar que, em avaliação, é impossível utilizar a objetividade e a neutralidade.

Esse exercício foi complementado por outro. Apresentamos às professoras, gravuras de crianças, jovens, adultos, velhos, de diferentes gêneros e raças, de diferentes classes sociais e pedi que avaliassem. O objetivo era mostrar, e isso foi ficando cada vez mais evidente para o grupo, o quanto de subjetividade e de preconceitos nós carregamos em nossa prática avaliativa. A experiência vivenciada permitiu às professoras recordarem, quantas vezes antipatizavam com algum aluno, sem qualquer razão aparente.

Dessa forma, as experiências vivenciadas pelo grupo de professoras eram em seguida discutidas e confrontadas com a teoria. Com isso, a discussão sobre avaliação ia sendo aprofundada, provocando mudanças nas práticas avaliativas, que sempre voltavam para as reuniões, onde eram socializadas entre os professores. O grupo partia de sua própria prática avaliativa, buscava na teoria explicações às situações trazidas, e retornava à prática avaliativa em seu cotidiano..

As mudanças foram acontecendo, e, como eram sempre compartilhadas, as professoras sentiam-se estimuladas a investirem cada vez mais. Algumas mais ousadas e afoitas, outras mais cautelosas, mas todas acompanhavam a dinâmica das mudanças que se instalara na escola. Essas diferenças de ritmo entre uma e outra professora eram respeitadas, o que também ensinava, pois as professoras puderam perceber essas diferenças e transpor isso para a sala de aula, no que diz respeito às diferenças existentes

entre seus alunos e alunas, onde cada um apresenta-se num tempo determinado pela sua forma própria de pensar e de agir. Instituímos a auto-avaliação (alunos e professores se auto-avaliavam). Essa prática, nova na escola, redimensionou o fazer de todos, principalmente das professoras que começaram a replanejar quando percebiam os pontos falhos. Os alunos, alguns talvez por imaturidade e por ser uma prática que se iniciava não se deram conta da importância do pensar sobre aquilo que fazemos. Outros apresentaram mudanças observadas e relatadas pelas professoras como: melhorar o comportamento, estudar todos os dias, cumprir todas as suas obrigações. O processo avaliativo foi se tornando mais global, mais qualitativo, contínuo; de limitado à avaliação única da professora, abria-se para uma avaliação interdisciplinar, diagnóstica, contribuindo para a reformulação do planejamento docente. Sempre diziam, “*se os alunos estão tendo sucesso, se têm realmente chegado a aprendizagens significativas, estamos no caminho certo, se alguns não estão avançando, precisamos repensar os conteúdos, a nossa metodologia.*” E assim, o grupo ia avançando, crescendo. A qualidade do trabalho pedagógico ganhava cada vez mais consistência. A avaliação foi se tornando um instrumento valioso de conhecimento e de interpretação da realidade. Houve, sem dúvida alguma, avanços na desmistificação do conceito de avaliação e do estudar apenas para nota.