

**VANESSA DELVING ELY**

**SABERES MOBILIZADOS PELOS DOCENTES EM SUAS PRÁTICAS  
AVALIATIVAS: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de  
Lajeado - RS**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Área de  
Ciências Humanas, Universidade do Vale  
do Rio dos Sinos como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Orientador: Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha**

**São Leopoldo**

**2006**

**VANESSA DELVING ELY**

**SABERES MOBILIZADOS PELOS DOCENTES EM SUAS PRÁTICAS  
AVALIATIVAS: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de  
Lajeado - RS**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Área de  
Ciências Humanas, Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.**

Aprovado em 12 de dezembro de 2006.

---

Profª Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha – Orientadora (UNISINOS)

---

Profª Dr.<sup>a</sup> Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

---

Profº. Drº. Miguel Arroyo (UFMG)

## **DEDICATÓRIA**

Permito-me quebrar o protocolo que rege as estruturas das Dissertações para não somente agradecer, mas principalmente dedicar este trabalho a algumas pessoas especiais. Início este agradável momento transbordando de emoção, com uma passagem que traduz a minha caminhada na educação.

**“Desistir? Eu já pensei nisso, mas nunca me levei  
realmente a sério!  
É que tem mais chão nos meus olhos do que  
cansaço em minhas pernas.  
Mais esperança nos meus passos, do que tristeza  
nos meus ombros.  
Mais estrada no meu coração que medo na minha  
cabeça”.**

**(Geraldo E. Souza)**

E continuo dizendo que tenho mais pessoas especiais no meu caminho e que me impulsionam a acreditar na educação do sonho, do que motivos para não crer na educação! É para estas pessoas que orgulhosamente dedico este trabalho, fruto de uma caminhada que não foi realizada sozinha, mas que foi acompanhada e dividida com muitos e guiada por Deus.

Dedico, com afeto, este estudo:

- A Deus, pois foi a fé em Sua força que me manteve neste caminho e, especialmente, por que foi Ele quem permitiu que pessoas maravilhosas, as quais faço referência, fizessem parte, acima de tudo, da minha vida;
- Aos meus pais, que sempre me guiaram com sabedoria e discernimento pelo caminho da ética e acreditaram que é muito importante fazer o que se gosta;
- Ao meu marido e aos meus filhos, que construíram comigo o conceito de compreensão ao aceitarem a minha ausência mesmo que presente. Creio ter ensinado ao Gabriel e à Júlia a importância do estudo e o esforço de lutar por aquilo que desejamos. Saibam sempre que nada é mais importante do que vocês!
- Ao meu irmão e cunhada, que souberam ouvir e colaborar quando necessário, tornando válidos todos os momentos;
- À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, Mabel, que traduziu na prática a “rigoriedade amorosa” de Freire. Obrigada pelas palavras firmes, seguras e pelo verdadeiro acompanhamento;
- Aos professores do Curso, pela sabedoria e pelas reflexões realizadas. Jamais esquecerei! Aqui confirmei a máxima socrática: “Só sei que nada sei”.
- Às colegas de Curso e, em especial, às colegas da “terrinha”, pois soubemos transformar as “longas” viagens em verdadeiras aulas;

- Aos colegas de trabalho, que, mesmo de “longe”, acompanharam de “perto” a construção deste estudo;
- Aos professores, interlocutores desta pesquisa, obrigada pelo espaço em que tive a oportunidade de ouvir e também de falar;
- À Rede Municipal de Ensino de Lajeado, parabéns pela caminhada. Os frutos com certeza estão por vir. Colham este!

Digo a todos que valeu a pena. O estudo vale a pena sempre!

Esta não é somente uma etapa vencida, é a realização de um sonho. Um sonho que não sonhei sozinha, mas sim com muitas pessoas que acreditam na força da educação!

***Uma parte de mim  
é todo mundo;  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.  
Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.  
Uma parte de mim,  
pensa, pondera:  
outra parte  
delira.  
Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.  
Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.  
Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.  
Traduzir uma parte  
na outra parte  
que é uma questão  
de vida ou morte-  
será arte?***

***TRADUZIR-SE  
Ferreira Gullar***

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem constitui-se num tema recorrente no campo pedagógico e motivo de preocupação para os professores e sistemas educativos. Essa condição estimula pesquisas acadêmicas e institucionais, imbricando-se com os saberes docentes e seus modos de produção. Nesse contexto, insere-se este estudo, que procura refletir sobre a prática avaliativa dos professores que atuam no ensino fundamental em escolas da rede pública do Município de Lajeado (RS), especialmente no que diz respeito aos saberes mobilizados pelos professores nas suas práticas avaliativas. A complexidade do tema exigiu a eleição de alguns recortes que propiciaram entendimentos, numa dimensão histórica e cultural, abrigada na subjetividade dos professores, seus protagonistas. Nesse sentido, deu-se especial destaque a questões como: seriam os professores apegados a práticas avaliativas vividas em suas trajetórias escolares? Estariam reproduzindo uma proposta do sistema ou direção da escola ao avaliar? Que concepções de avaliação permeiam os diálogos entre os docentes? Os eixos temáticos articuladores dos questionamentos que orientaram o estudo foram a relação entre avaliação e os saberes docentes, tentando entendê-los na sua forma de produção, incluindo a dimensão da formação inicial e continuada. Também foram analisados os processos culturais de escolarização dos docentes como fonte de construção de seus saberes. O estudo envolveu inicialmente sessenta professores de três escolas de educação fundamental, que responderam a um questionário. Numa segunda etapa, usando os princípios da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, foram escolhidos seis docentes que responderam a entrevistas semi-estruturadas. Autores como Tardif, Freire, Hoffmann, Pérez Gómez, Charlot, Souza Santos e Brandão entre outros, deram a principal sustentação teórica ao estudo. Os dados foram analisados a partir de processos de análise de conteúdo que favoreceu a compreensão sobre a origem dos saberes docentes, a produção das práticas avaliativas desenvolvidas, os valores evidenciados pelos professores e os desafios a serem enfrentados para a efetivação de um trabalho avaliativo de boa qualidade. O fechamento do estudo trouxe a perspectiva de avanço na compreensão do tema e estimula a continuidade de exploração da problemática.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem – saberes docentes – formação docente – práticas avaliativas – processo de avaliação – ensino fundamental.

## ABSTRACT

The evaluation of learning constitutes in one theme recurrent the pedagogic camp and it is motive of preoccupation to the teachers and also to the educative systems. This condition stimulates institutional and academic researches, relating with the faculties knowledge and its ways of production. In this context, fills in this study that thinks over evaluation practice from the teachers who work in the fundamental teaching in public branches schools in Lajeado borough, specially concern about knowledge mobilised from the teachers in their evaluation practice. The complexity of the theme required an election of some cuttings that enable understanding in one historic and cultural dimension, sheltered in the subjectivity of the teachers, their protagonists. In this meaning was given special show up to the questions like: would be the teachers attached to the evaluation practice vivid in their scholars walk? Would be them reproducing a proposal of the system or direction of school to evaluate? What do conceptions of evaluation permeate the dialogs among the faculties? The organizers themed axis from questions that orientated the study were the relationship between evaluation and the faculties knowledge, trying to understand them in its way of production, including the dimension of formation initial and continued. Also were analysed the cultural actions of faculties formation as source construction from their knowledge. The study involved initially sixty teachers from three fundamental education schools that answered a questionnaire. In the second stage, using the principles of the qualitative research of the type ethnographic, were chosen six faculties who answered to the interview semi-structured. Authors like Tardif, Freire, Hoffmann, Pérez Gómez, Charlot, Souza Santos e Brandão among others, gave the primary theoretical support to the study. The data were analysed using actions of the analysis of contents that was favourable to the comprehension about the derivations of the faculties knowledge, the evaluation developed in the practice production, the values showed from the teachers and the challenges to be faced to put into effect of one work with evaluation and good quality. The closure of the study brought the perspective of advancing in the theme comprehension and stimulating the continuity of exploration the problematical.

**Key-words:** Evaluation of learning – faculties knowledge – faculty education – practice in the evaluation – evaluation on action – fundamental teaching

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 AS ORIGENS DESTE ESTUDO</b> .....	13
<b>2 APORTES SOBRE OS SABERES DOCENTES E A AVALIAÇÃO</b> .....	19
<b>2.1 OS SABERES DOCENTES</b> .....	20
2.1.1 A cultura e os saberes docentes .....	25
<b>2.2 FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	28
2.2.1 Relação teoria e prática. Quando a teoria dá sentido à prática e até que ponto a prática dá sentido à teoria? .....	33
<b>2.3 A AVALIAÇÃO</b> .....	37
2.3.1 A avaliação ao longo dos tempos: funções e intenções .....	39
2.3.2 O que se compreende como uma boa avaliação? .....	42
<b>3 APRESENTANDO OS INTERLOCUTORES: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO, AS ESCOLAS E OS PROFESSORES</b> .....	47
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	51
4.1 O QUE É PESQUISAR .....	51
4.2 O PROBLEMA EM QUESTÃO .....	55
4.3 COMO FOI REALIZADA A PESQUISA: ABORDAGENS, INSTRUMENTOS E CRONOGRAMA .....	57
<b>5 PROFESSORES E AVALIAÇÃO: COMPREENDENDO A PRÁTICA ESCOLAR</b> .....	62
<b>5.1 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE UMA “BOA AVALIAÇÃO”?</b> .....	64
5.1.1 As perspectivas das professoras das séries iniciais sobre a “boa avaliação” .....	67
5.1.2 A boa avaliação na compreensão dos docentes das séries finais .....	70
5.1.3 Dialogando com as professoras que atuam nos Setores sobre o que compreende uma “boa avaliação” .....	72
<b>5.2 SABERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS</b> .....	75
5.2.1 Professoras das séries iniciais: saberes em questão .....	76
5.2.2 Professores dos anos finais: saberes e práticas .....	79
<b>5.3 ORIGEM (NS) DO(S) SABER (ES) DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO</b> .....	82
5.3.1 Origens dos saberes: professoras das séries iniciais .....	83

5.3.2	Origens dos saberes dos professores das séries finais.....	85
5.4	UMA APROXIMAÇÃO COM OS PROFESSORES: A ENTREVISTA .....	90
5.4.1	Concepções dos professores sobre avaliação.....	92
5.4.2	“Avaliar o aluno com um todo” .....	94
5.4.3	Descrição das práticas avaliativas que os professores mais utilizam em sala de aula .....	97
5.4.4	Desafios que enfrentam para avaliar os alunos.....	99
5.4.5	Decisões sobre as práticas avaliativas.....	102
5.4.6	Influência das experiências vivenciadas enquanto aluno na construção das práticas e saberes dos professores .....	107
5.4.7	De que autonomia falam? O que é autonomia?.....	108
	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÕES: COMPREENSÕES E INDAGAÇÕES .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a prática avaliativa dos professores, mais especificamente sobre os saberes e os valores que são mobilizados ao avaliar. Seriam os professores apegados a práticas avaliativas vividas em suas trajetórias escolares? Estariam reproduzindo uma proposta do sistema ou direção da escola ao avaliar? Que concepções de avaliação permeiam os diálogos entre os docentes? Estas, entre outras questões, mobilizaram a pesquisa.

Para abordar as concepções teóricas que sustentaram o estudo, as reflexões foram reunidas em capítulos, que procuram articular a revisão conceitual, a análise dos dados, as compreensões produzidas e as indagações provocadas.

Na Origem dos Estudos, procuramos contextualizar a proposta, justificando a escolha do tema e encaminhando para o problema de pesquisa. Os Saberes Docentes e a Avaliação foram aprofundados a seguir, e adotaram, como mola mestra, os paradigmas que fundamentaram esses saberes, especialmente quanto a sua natureza e complexidade. A pesquisa abordou aspectos referentes à cultura escolar e à sua influência nos saberes docentes. Explorou, também, o tema da formação docente, tanto a inicial como a continuada, entendendo-as no seu contexto e estabelecendo relações entre a teoria e a prática. Foram abordados princípios teóricos e exploradas as possíveis visões dos professores sobre teoria e prática. A avaliação, como foco central da pesquisa, foi analisada nas suas funções e

intenções, em seu significado nas teorias contemporâneas, incluindo a conceitualização de práticas avaliativas consideradas de sucesso pelos professores.

A segunda parte do estudo abordou o ambiente da pesquisa, apresentando as escolas e os interlocutores que dele participaram. Focou-se, inicialmente a Rede Municipal de Ensino de Lajeado e, posteriormente, uma explanação sobre as escolas envolvidas. Exploramos, ainda e especialmente, os interlocutores, sujeitos do estudo. A pesquisa foi realizada, inicialmente, com sessenta professores de três Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Lajeado. O trabalho assumiu, com pressuposto metodológico, princípios da pesquisa etnográfica, e utilizou o questionário e a entrevista reflexiva como recursos. Para fins de análise, os professores respondentes foram divididos em três grupos: os que atuam nas séries iniciais da Educação Fundamental, e os que desenvolvem seu trabalho nas séries finais desse nível de ensino. Os professores do primeiro grupo são unidocentes e, no segundo grupo, encontram-se os professores que atuam de forma disciplinar. No terceiro grupo, foram incluídos os docentes que atuam nos Setores das Escolas, envolvendo as direções e coordenações pedagógicas.

Os resultados da pesquisa foram discutidos à luz da teoria adotada, assumindo a intervenção analítica da pesquisadora. Entre os resultados, foi possível perceber as diferenças de percepções entre os diversos grupos que constituíram a pesquisa e as tensões que vivem os professores no desenvolvimento das tarefas avaliativas sob sua responsabilidade. Fácil foi identificar que as questões pedagógicas da avaliação ficam subsumidas pela preocupação em aprovar/reprovar, e que, em torno desse eixo, estão as principais questões levantadas pelos docentes, inclusive no contexto da estrutura de poder que envolve o trabalho que realizam.

Foi possível analisar e compreender as práticas avaliativas dos professores envolvidos, bem como responder algumas das indagações que, inicialmente, compuseram as questões da pesquisa. A pesquisa suscitou novas indagações que estimulam à continuação da tarefa investigativa.

## 1 AS ORIGENS DESTE ESTUDO

Há muito tempo, vinha “amadurecendo” a idéia de pesquisar o tema relacionado à “prática docente e avaliação”. Acredito que a minha trajetória acadêmica proporcionou (e proporciona!) o alicerce para este trabalho. Durante o curso de Pedagogia, busquei as condições para compreender a prática docente. E, também, por este motivo, procurei o curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional. Acredito que o professor<sup>1</sup> é um agente de transformação e que, para isso, precisa estar em constante reflexão e “consciente” de seu compromisso profissional. Ler e estudar sobre a avaliação tem sido minha preocupação, e observo que esta também é um interesse nas preocupações de muitos professores.

Durante minha trajetória profissional como professora da educação infantil, séries iniciais e supervisora em escola, atentei sempre à avaliação, considerando-a muito mais como um ponto de partida do que como um ponto de chegada dos processos, quer de ensino, quer de aprendizagem. Digo isso porque comumente a avaliação aparece nos momentos finais da escola: final de trimestre, final de ano, finais de projetos desenvolvidos ou, como muito escutei, no final da aplicação de determinados blocos de conteúdos. Apesar dessa prática ser corrente, tenho restrições com esta visão de avaliação. Percebo a avaliação como um momento necessário e importante do processo educacional, que tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem, proporcionando uma visão das aprendizagens realizadas e do que ainda não foi aprendido. Esta perspectiva redimensiona o trabalho pedagógico, através de um planejamento apoiado nos aspectos que a avaliação diagnosticou. A avaliação, vista deste ponto, não apavora e nem “traumatiza” os que dela participam, sejam eles alunos ou professores, pois se torna um aliado dos avanços, tanto de aprendizagem como de ensino.

Nem sempre, entretanto, tem sido possível vivenciar essa proposta. Percebe-se que a avaliação se instituiu no contexto de uma estrutura de poder, visto

---

<sup>1</sup> Irei me referir ao professor sempre no gênero masculino por uma questão textual, no entanto reconheço a grande presença (maioria) de professoras em nossas escolas.

que seleciona e classifica os desempenhos. Essa condição sombreia o objetivo do diagnóstico, mais identificado com uma dimensão pedagógica.

Quando ingressei, em 1997, na Equipe de Supervisão Pedagógica (setor de Ensino Fundamental e EJA) da Secretaria de Educação e Desporto<sup>2</sup> (SED) de Lajeado, tinha consciência da responsabilidade e do compromisso assumidos. Sabia, também, que este não seria um trabalho individual, mas que teria uma dimensão própria do trabalho coletivo, no qual as ações seriam (e são) planejadas, executadas e avaliadas conjuntamente. Creio que essas experiências vividas na Secretaria de Educação aguçaram o meu olhar e mobilizaram os meus conhecimentos. Estar na SED tem se constituído numa oportunidade para aprendizagens, incluindo participações em seminários e congressos. O contato com alunos e professores é uma condição que subsidia a prática e fundamenta nossos estudos. São momentos marcantes de lutas, realizações e alegrias; um espaço conquistado com muito trabalho. Sempre fui apaixonada pela formação de professores, tentando compreender a construção de seus saberes, em especial os que se referem à avaliação. Uma das minhas funções na SED tem sido assessorar os professores, fornecendo-lhes possibilidades de reflexão e desafiando-os a dar significado a sua formação continuada. Percebo, nessa convivência, que o tema avaliação é um dos que mais os mobilizam.

No ano 2000, participei, com um grupo de colegas, do PAAE – Programa de Assessoria em Avaliação Educacional, com a professora especialista em avaliação Jussara Hoffmann. Este programa, parte da proposta da Editora Mediação, marcou minha formação continuada e creio que fundamentou os estudos sobre avaliação que repercutiram na Rede Municipal. Realizávamos trabalhos com professores e supervisores, promovendo palestras com profissionais extremamente conceituados no assunto. Além disso, realizávamos sessões de estudo e reuniões específicas, e o

---

<sup>2</sup> Em 1997 a Secretaria ainda era denominada Secretaria de Educação e Desporto, somente em 2005 a mesma passou a ser denominada Secretaria de Educação, tendo em vista a criação da Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer.

tema mais solicitado para as “paradas pedagógicas”<sup>3</sup> referia-se, justamente, à avaliação.

O objetivo deste trabalho centrava-se no refletir sobre os saberes e os fazeres dos professores, considerando sua formação inicial e continuada, procurando entender, principalmente, as relações que faziam entre a “teoria e a prática”<sup>4</sup> docente. Essa relação tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas no intuito de melhor compreender a prática docente. A teoria é estudada, os professores realizam cursos de formação inicial<sup>5</sup> e a formação continuada lhes é proporcionada. No entanto, o que se observa nas escolas é uma distância entre “o que se sabe” e “o que se faz”. O professor, ao ser consultado e ao expor as suas idéias em grupo, geralmente “fala bem”, ou seja, se expressa de forma coerente com o que há de vanguarda no assunto. Costumamos ouvir expressões como *avaliação formativa, mediadora, avaliar o processo, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos*, [...] em rodas de professores quando estes são chamados a falar em reuniões pedagógicas ou espaços semelhantes. Porém, ao se observar a prática avaliativa, percebe-se que, nem sempre, condiz com esse discurso. Com o objetivo também de auxiliar na superação destas condições, questionei-me:

- Será que os professores falam sem convicção sobre o que falam? Que saberes estes discursos constroem?
- Para quem os professores falam? Para si ou para manter a expectativa do sistema?
- Estariam os professores apegados às suas experiências avaliativas?
- Os professores percebem alguma discrepância entre seus pressupostos e sua prática?

---

<sup>3</sup> Prática realizada nas escolas da Rede Municipal com o objetivo de estudar assuntos de interesse do corpo docente e temas considerados importantes pela coordenação pedagógica.

<sup>4</sup> Torna-se necessário, mais adiante, refletir/conceituar “teoria e prática”.

<sup>5</sup> Na Rede Municipal, atualmente, 68,5% dos professores possuem Ensino Superior concluído.

- Como os professores construíram os processos de avaliação que exercitam?
- Que distância existe entre as condições previstas pela teoria e o contexto das práticas escolares?
- O que caracteriza uma prática avaliativa de qualidade?
- Os professores que tem sucesso em seu trabalho os que melhor avaliam?

A partir dessas questões, motivada pelo desejo de investigar esse tema e preocupada em saber até que ponto os professores estariam abertos a este trabalho, ingressei no Curso de Mestrado em Educação. Fui ter o meu primeiro contato direto com a minha Orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha – Mabel. Era uma quinta-feira chuvosa do mês de maio e havíamos marcado o encontro às quatorze horas. Aguardei um pouco no gabinete da professora e, com sua permissão, “explorei” os livros colocados nas estantes. Penso que este tempo de exploração foi um dos tempos mais preciosos e decisivos para algumas definições da minha pesquisa. Ao conhecer alguns dos livros, encontrei, entre outros, a obra “O bom professor e sua prática”<sup>6</sup>, fruto da tese de Doutorado da Prof<sup>a</sup> Mabel. Folhei o livro e li a origem do estudo (mais tarde pude ler a obra na íntegra)! “Apaixonei-me e imediatamente” relacionei-o com o meu “projeto de projeto de pesquisa”. Após conversar com a Prof<sup>a</sup> Mabel que, com muita propriedade, auxiliou-me na estruturação do projeto, decidi por inverter o meu olhar, dando um novo enfoque ao estudo.

Comumente, os trabalhos que abordam a prática avaliativa de professores denunciam incoerências e anunciam formas adequadas de se avaliar, com exemplos claros e bastante ilustrativos de algumas distorções que acontecem por aí (e por aqui!). Num primeiro momento, seguindo o impulso de “denunciar”, pretendia

---

<sup>6</sup> CUNHA, 1989.

investigar as inadequações existentes entre *o que sabe em avaliação e como se faz avaliação* nas escolas de ensino fundamental. No entanto, percebi que muito já se tem discutido, estudado, pesquisado e apresentado sobre o que deve fundamentar a prática docente em avaliação. Entretanto, pouco se tem estudado o quanto as “teorias avaliativas” estão realmente influenciando as “práticas avaliativas”, ou então, que saberes estão fundamentando estas práticas e qual a origem destes saberes. Desde então, venho questionando-me: Qual é o papel do professor na escola? Que saberes o professor mobiliza ao avaliar? Que lugar ocupa a avaliação entre as preocupações de sua trajetória profissional? Como compreende a avaliação? Que práticas avaliativas exercita? Que conexão tem essas práticas com seu ensino?

Este estudo nasceu do desejo de abrir caminhos e possibilidades a partir da análise dos saberes mobilizados nas práticas avaliativas. Acredito que estudar/pesquisar os saberes que fundamentam a prática avaliativa dos professores, principal objetivo desse trabalho, pode proporcionar um novo olhar sobre as dimensões que envolvem a prática docente, a formação de professores e a avaliação da aprendizagem.

Como pesquisadora inserida no campo de pesquisa, acredito que, ao estar investigando, contribuirei, também, para o redimensionamento do trabalho que desenvolvo na Secretaria de Educação junto às Escolas da Rede Municipal de Ensino. Como propõe Souza Santos (2001), *Todo conhecimento é auto-conhecimento* (p. 50), e o que posso produzir academicamente me constitui como pessoa e como profissional.

O momento que estamos vivendo no curso, apesar de em muitas circunstâncias parecer ser um trajeto solitário, ainda é um espaço coletivo de aprendizagens, onde contamos com o apoio dos colegas, dos desafios providenciais dos professores e com a parceria disciplinada dos orientadores. Permito-me destacar a importância deste último companheiro que é um leitor qualificado de nossos textos e tem a função de nos auxiliar a dar um rumo à pesquisa, na construção de saberes próprios e a nos desafiar a seguir rumo, assumindo a autoria do texto. E falando em autoria do texto, nos encontramos em um período precioso, em que a leitura invade nossos espaços e o escrever torna-se cada vez mais necessário [...] Portanto, a normal preocupação com a leitura, com a escrita e com a coleta de dados, são inquietações necessárias ao progresso da pesquisa e que permitirão, após a sua união o alcance de nossos mais particulares objetivos, além da formação para a pesquisa.

## 2 APORTES SOBRE OS SABERES DOCENTES E A AVALIAÇÃO

[...] os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio [...] que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irreduzíveis a uma racionalidade única como por exemplo a da ciência empírica ou a da lógica binária clássica (TARDIF, p. 66, 2002).

Quando discutimos “o saber” ou “os saberes” que integram o conhecimento dos professores, nos remetemos a uma questão central: existe uma só perspectiva de educação? Somos “regidos” por um só conhecimento no qual prevalece a lógica binária? Um conhecimento só é válido quando é visto e comprovado? Por que, em pesquisa científica, os dados quantitativos aparecem com mais valor do que os qualitativos?

Em alguns momentos, ainda vejo atuações escolares que me fazem acreditar que continuamos regidos por esta lógica, inclusive e, especialmente, em relação às práticas avaliativas. No entanto, estudos e pesquisas mostram que muito já se avançou em relação à compreensão dos saberes docentes. Acompanhando a evolução das ciências e a ocupação de espaços pelas ciências sociais, os saberes docentes assumiram uma nova perspectiva. Uma visão homogênea de educação já não satisfaz. Compreendemos que os saberes docentes são compostos e originários dos distintos campos do conhecimento, fenômeno este impossível de ser concebido no *paradigma dominante*, citado por Souza Santos (2001). O autor cita que o paradigma dominante da ciência propõe um modelo global e generalizador de conhecimento, baseado nos pressupostos das ciências naturais e na racionalidade técnica. Nessa perspectiva, haveria somente um conhecimento verdadeiro, que produziria a concepção de um modelo universal de verdade. No caso dos saberes docentes, a ciência moderna indica ser possível delinear um perfil unitário, que se constituía como referência para a formação de todos os professores.

É importante registrar que essa concepção de conhecimento ainda prevalece na nossa cultura e está muito presente em nossas escolas. Construído a partir da lógica das ciências naturais, constitui-se como *um conhecimento causal que*

*aspirava à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos* (SOUZA SANTOS, 2001, p.46). Este saber parece ter e estar influenciando as práticas avaliativas no contexto da educação escolarizada.

Práticas docentes na avaliação como reprovar/aprovar, aprendeu/ não aprendeu e o sistema de notas, assim como a organização fragmentada do currículo por disciplinas, têm sua origem na lógica binária das ciências naturais, onde *conhecer significa quantificar, e o que não é quantificável é irrelevante* (SOUZA SANTOS, p.45, 2001). Esta perspectiva discrimina todas as demais formas de conhecimento e qualquer outra possibilidade de saberes. Essas concepções auxiliam na compreensão de determinadas práticas ainda utilizadas por muitos docentes que, talvez, mesmo sem darem-se conta, ainda fundamentam os seus fazeres em concepções tradicionais. Acreditar que só existe uma verdade é negar a idéia de processo em educação e, para ser mais clara, é negar que o ensino e, especialmente a aprendizagem, sejam processuais. Um olhar unilateral somente permite admitir visões binárias de aprendizagem como as citadas anteriormente.

## **2.1 OS SABERES DOCENTES**

Compreender uma nova concepção de conhecimento parece um tanto complexo, em especial para aqueles que não percebem as redes de conhecimento e somente admitem um olhar linear. Os saberes docentes também permaneceram por muito tempo “trancados” em uma única verdade paradigmática.

Mesmo que ainda estejamos enraizados nos pressupostos da ciência moderna, é possível perceber que se avizinha um novo paradigma que procura dar conta do diferente e reconhecer as relações de e com os demais saberes. Souza Santos (2001) denomina *paradigma emergente* esse movimento. Um paradigma que não vem somente se contrapor ao paradigma dominante, mas sim completá-lo, procurando responder às questões que a modernidade não conseguiu alcançar. Assim sendo, o conhecimento é compreendido como dialético, e se funda na

superação das distinções, se pautando na complementaridade e na multidimensionalidade.

Como decorrência dessa preocupação, é fácil identificar que o saber docente não se constrói a partir de uma única fonte, mas sim, como afirma Tardif (2002), os professores compõem a sua prática com diferentes saberes, com os quais mantêm diferentes relações.

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, pré-profissionais<sup>7</sup> e experienciais (TARDIF, 2002, p.36).

Exploremos melhor cada um deles:

- Os saberes da formação profissional: são aqueles saberes adquiridos pelos professores durante a sua permanência nas instituições de formação profissional: Curso Normal, Cursos de Ensino Superior de Licenciatura ou ligados à educação. Nestes espaços, o professor entra em contato com saberes legitimados pelas ciências e, de alguma forma, procura transferi-los à sua prática. Normalmente, são nestes espaços de formação, tanto inicial como continuada, que o professor mantém contato mais direto com os teóricos e com os estudos da área educacional. Incluídos nos *saberes da formação profissional*, Tardif (2002) apresenta os *saberes pedagógicos*. Estes saberes *apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa* (p. 37). Estes saberes influenciam diretamente a prática docente, pois fornecem “regras” do “como” atuar como professor. Pode-se dizer que os *saberes*

---

<sup>7</sup> Os saberes pré-profissionais foram incluídos nesta citação. Não fazem parte da citação original.

*pedagógicos* são uma legitimação dos *saberes da formação*, já que justificam e viabilizam a sua existência.

- Os saberes disciplinares: estes saberes, como bem revelam sua denominação, são os saberes encontrados nas diversas disciplinas (matemática, biologia, história,...) e que são incorporados aos saberes docentes, através da formação inicial e continuada, especialmente nas Instituições Universitárias. Estes saberes estão relacionados não somente a cursos de formação na área da educação, mas os complementam a partir de uma visão do campo específico do conhecimento.
- Os saberes curriculares: os saberes curriculares *apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar* (p. 38). Estes saberes são apropriados ao longo da carreira, nas instituições escolares, e correspondem a saberes sociais definidos a partir da escola.
- Os saberes pré-profissionais: são os saberes adquiridos anteriormente à profissão docente e provém da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, de universidades. *São saberes, de certo modo, exteriores ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano* (TARDIF, 2002, p. 64).
- Os saberes experienciais: talvez sejam estes os saberes mais valorizados e mais representativos no campo da formação para os docentes. *São os saberes que brotam da experiência e por ela são validados* (p. 39). São os saberes que legitimam a formação, visto que, através deles, credita-se validade ao que é estudado ou não.

Para elucidar ainda mais a composição dos saberes docentes, apresento abaixo um quadro (TARDIF, 2002, p. 63) que identifica e classifica os saberes dos professores a partir de um modelo tipológico. Tardif (2002) evidencia, nesta classificação, não uma apresentação hierárquica dos saberes, mas coloca em

evidência cada um deles, relacionando-os com as suas fontes sociais de aquisição e modos de integração do trabalho docente. Chamo a atenção para o caráter aplicativo destes conhecimentos, pois todos eles são utilizados de alguma forma, seja em sala de aula ou no exercício da sua profissão.

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. Especialmente sua história enquanto aluno.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na	A prática do ofício na escola e na sala de aula,	Pela prática do trabalho e pela socialização

profissão, na sala de aula e na escola.	a experiência dos pares, etc.	profissional.
---	-------------------------------	---------------

Contrariando as afirmativas do paradigma dominante, os saberes docentes são multifacetados, formados histórica e culturalmente. Ao enfrentar situações profissionais imprevistas e desafiantes, é preciso acionar a mobilização da complexidade dos saberes. Os saberes docentes não são estáticos e consolidados. Eles servem a um determinado grupo, situado em um determinado tempo e espaço. Os conhecimentos dos *professores profissionais*<sup>8</sup> são socialmente construídos nas relações com o outro e se fundamentam em teorias contemporâneas, cuja visão de conhecimento é social e cultural. Todo o conhecimento estudado e aprendido visa, nas relações com o outro, a tornar-se um saber prático. E, como cita Souza Santos, *todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum* (2004, p.55).

Não podemos deixar de citar a importância dos saberes docentes enquanto saberes construídos ao longo de um tempo, numa perspectiva histórica e cultural.

Quando os professores atribuem o seu-saber ensinar à sua própria "personalidade" ou à sua "arte", parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente "natural" ou "inata", mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (TARDIF, p. 78, 2002).

Esta parece ser ainda uma aprendizagem necessária. O trabalho exercido pelos professores é ainda considerado como fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidade ou da "motivação". Por isso, são levados a abraçar essa carreira sem reconhecer os conhecimentos que dispõem para exercer sua profissão. O trabalho cotidiano dos professores, em cada escola, envolve também saberes construídos nas relações com os colegas, com a administração, com os orientadores ou com os coordenadores pedagógicos, correspondendo a um

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Tardif ao referir-se ao profissional da educação.

tempo e espaço pouco analisado. Longe das idéias românticas, nas quais a profissão é explicitada pelo sentimento de "vocação" para o exercício de tal atividade, o trabalho dos professores é regulado, racionalizado pelos sistemas e expectativas sociais. A atividade dos professores constitui-se num exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades que são, às vezes, pouco visíveis socialmente. A experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional e, pelo contato diário com os alunos e os colegas, torna-se um modo importante de construir saberes que, também se traduzem na prática docente. **Mas que saberes são mobilizados pelos docentes nas práticas avaliativas?**

### 2.1.1 A cultura e os saberes docentes

Essa existência própria das práticas e produtos da escola pode ser vista como rotina, como tradição, como um peso, mas também como garantia de continuidade de seu papel social, do nosso papel social. Pela instituição escolar passam mestres e alunos, e a escola continua em sua função. O que garante essa continuidade? As normas, os controles dos técnicos e inspetores? Principalmente a continuidade dos rituais, das organizações dos tempos e espaços, a continuação dos afazeres dos profissionais do magistério. Podem modernizar-se os conteúdos, o livro didático, as teorias da didática, os níveis de titulação, e até as normas de egrégios conselhos, entretanto a continuidade da instituição escolar estará garantida nessa existência-independência das práticas escolares e dos profissionais que as praticam (ARROYO, 2000, p. 153).

Esta citação indica a força da cultura docente nos rituais e práticas escolares. As discussões sobre a quebra de paradigmas nas organizações escolares requerem estudos sobre as "amarras" que envolvem as práticas docentes e que caracterizam a cultura que envolve os profissionais do magistério. Critica-se o tradicionalismo. Entretanto, é a partir daí que é garantida a continuidade de muitas ações e sustentadas as relações sociais e a estrutura dominante. É na continuidade das práticas escolares, segundo Arroyo (2000), que a instituição escolar perpetua sua identidade social, dizendo que é *a lógica da produção-reprodução da cultura* (p. 153). No entanto, estas rotinas acabam por legitimar certas ações que poderiam ser repensadas caso fossem proporcionados espaços de discussão e reflexão. Percebe-se que professores recém chegados nas escolas incorporam práticas já

estabelecidas e que são assumidas sem questionamentos, porque fazem parte da cultura escolar.

A escola reflete uma cultura que já não é propriedade de um determinado grupo gerador, mas pertence à constituição da própria instituição. Tal cultura passa de professor para professor sem, muitas vezes, uma reflexão crítica e conseqüente sobre as mesmas. Pérez Gómez (2001) define a cultura docente como *o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si* (p. 164). Portanto, a cultura docente possui grande influência sobre os saberes e as práticas, além de configurar e garantir a sua constituição.

A cultura dos profissionais do magistério faz parte de suas vidas e constitui-se como uma rotina incorporada. Essa cultura se institui na escola e em seus espaços afins (sindicatos, cursos,...), e produz e desenvolve hábitos, atitudes, sentidos, conhecimentos, destrezas e também saberes. Configura-se, então, o patrimônio cultural que faz parte do processo de formação docente. Utilizando um conceito de Charlot (2005) pode-se dizer que *a cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos, ela adquire uma forma de individualidade: o artesão, o médico*, neste caso os professores, *Ela é também uma relação de sentido com o mundo [...]. A cultura, enfim, é o processo pelo qual um indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido* (p. 95). A cultura docente, pois, assume o caráter de legitimadora das práticas docentes, tornando possíveis e permitindo que a atuação docente faça sentido para o mundo que a circunda.

*Difícilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem atender às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos* (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164). Os saberes que integram a cultura docente foram construídos ao longo do tempo por força das necessidades e convicções dos professores. Não são saberes isolados;

muito pelo contrário, são frutos de estudos, experiências, trocas, realizados em determinados tempos e espaços, dentro de um contexto que lhes deu significado. O que se vê freqüentemente é a quebra da materialização de certos saberes que necessitariam de continuidade para ganhar força e adesão dos docentes. As políticas públicas, através de reformas educativas, na tentativa de requalificar os mestres, criam uma contraposição entre a rotina e a inovação. *Faz parte de nossa tradição política essa permanente cobrança da escola e dos docentes para uma permanente reciclagem de sua imagem. [...] Não há instituição social e cultural nem corpo profissional que se afirmem nessa instabilidade, nessa falta de enraizamento social, histórico* (ARROYO, 2000, p. 154). A força da cultura docente encontra raízes no combate a esta instabilidade. Na tentativa de solidificar a profissão, os professores fecham-se em sua rotina e fortalecem suas práticas coletivas.

A cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquire maior relevância quanto menor é a autonomia, independência e segurança profissional dos docentes [...] Assumindo a cultura dos docentes, seus valores e suas formas de atuar, os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e com os agentes exteriores: família e Administração (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

A cultura docente é historicamente produzida, isto é, os professores são produtos das relações vividas, estabelecidas e aprendidas. Aprende-se construindo e reconstruindo saberes e, nesse contexto, a escola é a instituição especializada e indispensável para impulsionar essa produção humana, além de ser o local onde a cultura docente é externalizada e ganha vida. Para Pérez Gómez (2001), a função educativa da escola é precisamente

oferecer ao indivíduo a possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade (p. 18).

Portanto, cabe, num primeiro momento, uma reflexão crítica sobre as influências e as práticas explícitas e ocultas, tanto dos docentes como da instituição escolar, sobre a vida de seus alunos e de sua comunidade. Estaria a cultura

escolar/docente influenciando as práticas avaliativas? Estariam os professores encontrando forças para a constituição de suas práticas avaliativas nas trocas com os colegas? Que influências possuem os fatores externos nas práticas avaliativas? O propósito deste estudo está em compreender também as relações existentes entre os saberes produzidos na escola e que influenciam e constituem as práticas avaliativas.

## **2.2 FORMAÇÃO DOCENTE**

Entender a formação do professor requer apreender a sua trajetória enquanto profissional que atua e reflete sobre o seu fazer. Neste estudo, a formação docente adquire valor por estar relacionada aos saberes construídos ao longo da vida profissional que influem diretamente nas práticas avaliativas. É importante compreender a função da formação na constituição da prática docente e, conseqüentemente, na prática avaliativa.

Ao folharmos o dicionário, fonte de consulta e de legitimação de terminologias, encontramos os seguintes conceitos para formação:

1. ação ou efeito de formar ou de tomar forma;
2. qualquer coisa já formada;
3. maneira como uma coisa é formada, estruturada;
4. modo pelo qual se forma um caráter, uma educação, uma mentalidade.

(SACCCONI, 1996, p.343).

Esses conceitos indicam a formação como um espaço de transmissão de saberes singulares e que são comuns a todos, independente de saberes anteriormente adquiridos. Também refletem um caráter homogeneizante para a formação. Nesta perspectiva, a formação assume um caráter regulador dos saberes docentes e, conseqüentemente, regulador dos conhecimentos que serão

repassados aos alunos. Essa dimensão da formação docente perdurou durante muito tempo, já que objetivava, justamente, a padronização dos conhecimentos e, principalmente, a uniformidade de pensamentos. Encontramos forte contribuição desta formação nas práticas avaliativas.

Cabe refletir, porém, sobre o que desejamos como formação. Buscamos a homogeneização dos saberes ou a pluralidade do conhecimento e, conseqüentemente, dos saberes formados e formadores?

Correia e Mattos (2001) encaram o sistema de formação como

um processo social que não envolve apenas a distribuição e eventual produção de competências, qualificações e saberes profissionais, mas envolve também a produção dos intervenientes no sistema e a produção de referentes legítimos em torno dos quais se entende a assegurar a própria definição legítima da profissão ( p.78).

O estudo sobre a formação de professores exige, antes de mais nada, uma reflexão aprofundada sobre o contexto da formação de professores ao longo da história. É importante a localização da formação inicial e continuada, procurando clarificar seus objetivos ao longo dos tempos e compreender o que hoje se estabelece em relação à formação de professores. Apoiando-me em Borges (2004), chamo à atenção para o fato de que a formação profissional é apenas um dos saberes que compõe o campo de saberes dos docentes. A autora destaca que

os saberes na base do ensino devem ser tratados em um sentido amplo e a formação profissional, como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores. Por esse motivo, os saberes da formação não podem ser analisados isoladamente, mas em relação aos demais saberes [...] (p. 113).

Compreendo que a formação não revela um saber único, superior e isolado, mas constitui um campo amplo e integrado por diferentes fontes.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (CUNHA, 2003, p. 368) a formação inicial e a formação continuada de professores estão definidas como:

- Formação Inicial: processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garante o registro profissional e faculta o exercício da profissão. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados para a formação inicial de professores para o exercício nos níveis fundamental e médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e a duração dos cursos (CUNHA, 2003).
- Formação Continuada: iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como também pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2003).

Os conceitos acima descritos evidenciam forte vínculo e compromisso entre os espaços formadores, os saberes e os sujeitos formandos. O que diferencia tais processos de formação é que o primeiro caracteriza-se como estudos iniciais, oferecidos necessariamente por entidades acadêmicas. São legitimadores da profissão e não exigem exercício anterior da profissão. Já a segunda modalidade de formação é oferecida por Universidades ou outros órgãos afins e dela participam, na maioria das vezes, profissionais em exercício profissional, que buscam aprimoramento e qualificação. Também pode ser produzida pelo coletivo dos professores.

A formação profissional, seja ela inicial ou continuada, assumiu um caráter central na condição dos docentes nos últimos tempos. Crê-se que a formação garantirá o sucesso das práticas pedagógicas, a qualidade na educação e a progressão na carreira, não raras vezes, valoriza os esforços nesse sentido. Com essa perspectiva, amplia-se a oferta de cursos de formação para satisfazer os interesses da clientela. Entretanto, se observa, muitas vezes, a falta de aproximação entre os espaços formadores e a realidade dos sujeitos participantes. A

subjetividade dos professores nem sempre está sendo considerada nos espaços de formação inicial, continuada ou até mesmo em serviço<sup>9</sup>. No caso das práticas avaliativas, se mede os avanços pela quantidade de formação continuada e em serviço oferecidas, esquecendo-se do caráter subjetivo da formação.

Tardif (2002) reconhece a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores. Para o autor, em primeiro lugar, deve-se

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [...], que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (p. 240).

Esta consideração parece-me conveniente, pois se considerarmos que o professor tem competências, saberes e conhecimentos para trabalhar com alunos, ministrar suas aulas e administrar seus compromissos enquanto docente responsável e sabedor de seus direitos e deveres, também pode participar da organização e do controle da sua formação.

Outra observação realizada por Tardif (2002) refere-se aos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho e o seu vínculo com os conhecimentos abordados nos cursos de formação. É estranho que a formação de professores tenha sido e seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais, pois

[...] essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (p.241).

---

<sup>9</sup> Tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional. Destina-se a professores imbricados em processos de trabalho que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. (CUNHA, 2003, p 368).

A formação de professores deve partir dos conhecimentos/saberes já utilizados na realização do trabalho pedagógico, ou seja, dos conhecimentos práticos que devem ser inseridos dentro do currículo.

Uma terceira consideração de Tardif (2002) reflete a forte organização disciplinar (especializada e fragmentada) que ainda rege os cursos de formação. Percebe-se a inexistência de relações entre os saberes da formação e os saberes já mobilizados pelos professores em seu trabalho. O que é preciso

não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas, pelo menos, abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento, e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais [...] (p. 242).

A formação docente, portanto, necessita levar em conta o que vivem seus sujeitos, entendendo-os como seres históricos e sociais. Os professores são profissionais portadores de saberes plurais e heterogêneos, que se articulam e mobilizam durante sua prática pedagógica. A formação inicial e continuada é fonte de saberes que, em companhia dos demais (saberes disciplinares, curriculares, experienciais) formam os profissionais. É preciso admitir que os saberes oriundos da formação são extremamente úteis e necessários, mas que se completam com os demais, capazes de definir o fazer docente.

O professor precisa estar em busca de uma razão de ser e estar na educação; busca de sua emancipação e de seus alunos, bem como de seus colegas. Vive em uma sociedade de aprendizagem, na qual o sentido da escola não está em somente transmitir informações. Estas já estão disponíveis, independentemente da escola com as novas possibilidades tecnológicas de acesso ao conhecimento. A escola se justifica pela ampliação de suas funções, numa perspectiva de socialização dos sujeitos, incluindo as diferentes condições de sua humanidade. Nessa perspectiva, é preciso que os projetos educativos incluam saberes formadores do cidadão, com qualidade científica, democrática e pedagógica. Para isso, a formação docente é um desafio complexo, que precisa ser

renovado no contexto de trabalho, assim como os processos constituintes da profissão docente precisam ser reinventados. É preciso compreender a influência da formação inicial, continuada e em serviço nas práticas avaliativas. Tal compreensão só será possível através de pesquisa que seja realizada com e para os professores.

### **2.2.1 Relação teoria e prática. Quando a teoria dá sentido à prática e até que ponto a prática dá sentido à teoria?**

Para a sustentação do estudo aqui descrito, parece importante estabelecer relações entre a teoria e a prática docente. Buscamos apoio em alguns autores para conceituar teoria e prática e acreditamos que esta reflexão possa auxiliar na compreensão dos saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas.

Na análise das ações avaliativas, encontramos as intenções e as explicações dos fatos. Toda ação tem uma teorização e requer um esforço dos envolvidos no processo escolar, visto que a construção teórica é significativa quando conseguimos ler nossas próprias experiências.

A teoria é construída permanentemente nos processos de formação inicial ou continuada e nas experiências e nas vivências dos professores.

Construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiência em geral. Construímos nossa teoria quando fazemos perguntas aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as conseqüências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica [...] (CHRISTOV, 2005, p. 33).

Penteado (2003) faz uma análise bastante criteriosa da relação teoria-prática, no cotidiano escolar e de formação, ao trazer, como mola mestra, um depoimento comum, proferido por muitos professores e que serviu de impulso para esse estudo : *tudo o que aprendi nos cursos de formação em nada me serviu para o exercício do magistério; aprendi a ser professora na prática!*. A que prática e a que teoria referem-se esses professores? Que verdades nos traz esta afirmação e até

que ponto se constitui em um equívoco? A busca por respostas nos conduz ao seio da escola, onde os professores realizam a tarefa complexa de ensinar.

Defrontamo-nos, então, com a complexidade da situação de ensino, que faz de cada uma delas uma situação peculiar, uma experiência única que nos revela a prática, o exercício da profissão, como uma instância por excelência da aprendizagem de “ser professor”, que se estende ao longo da vida profissional (PENTEADO, 2003, p. 127).

Então, podemos dizer que procede a afirmação *aprendi a ser professora na prática!*. Contudo, estaríamos negando o papel da formação inicial e continuada, bem como de qualquer possibilidade de utilização dos estudos educacionais em situações de ensino – aprendizagem!? Cumpre dar um passo adiante em nossa reflexão, procurando explorar e compreender o conceito de teoria, bem como o de senso comum que, muitas vezes, prevalece na formação dos professores.

A reflexão sobre o conceito de “teoria” é importante para compreender as representações dos docentes e desmistificar conceitos nem sempre adequados. Muitos professores sentem medo ao ouvir essa palavra, porque consideram que ela está fora do seu contexto e da realidade de sala de aula. Muitas vezes, nem conseguem perceber o lugar e o papel da teoria em suas práticas.

Christov (2005) destacou essa condição ao analisar as intenções que regem as ações dos docentes, nas quais a teoria, muitas vezes, está à sombra das práticas cotidianas. Ressalta o autor, porém, que

toda a ação humana é marcada por uma intenção consciente ou inconsciente. Sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de desejo, de imaginação e finalidades. Sempre podemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam (2005, p.32).

A compreensão equivocada que os professores, freqüentemente, constroem sobre teoria, advém da visão epistemológica presente nos cursos de formação. De acordo com essa visão equivocada, a teoria é percebida como

ditando fórmulas de conduta docente, como forma de dominação que silencia e cala as culturas do professor e dos alunos, que ficam assim estigmatizados, desconsiderados [...] restando ao professor, cumprir normas e se restringir a executar propostas construídas fora e além de sua realidade de trabalho (PENTEADO, 2003, p. 128).

Ao retornar para a **sua** sala de aula, para o **seu** espaço de atuação, o professor percebe que tais receitas “ensinadas” e não discutidas/refletidas, não causam os efeitos desejados. O professor, então, recorre ao que já viveu enquanto aluno, ou então age por tentativa e erro. Assim, constrói a sua experiência a partir do senso comum, nem sempre sendo autor de suas ações, e sim reproduzindo procedimentos históricos e passando a falsa impressão de que aprendeu por si só a ser professor. São processos culturais que o produzem, sem que haja uma reflexão mais consistente sobre os mesmos. Constitui-se numa prática que lança mão de conhecimentos do senso comum, sem tomá-lo como referência de reflexão, que seria a possibilidade da compreensão teórica. É preciso buscar uma teoria reflexiva, ou como apresenta Penteadó (2003), uma “teoria emancipatória” que é ensinada com “lentes de leitura” das diferentes e múltiplas situações de ensino reais com que se deparam os professores no seu cotidiano.

Rays (1996) destaca o fato de que a relação teoria e prática pode ter assumido, ao longo dos tempos, acepções muito diferenciadas, e as classifica em negativa e positiva. Na acepção negativa, encontram-se duas possíveis relações: em uma teoria que estaria submetida à prática (TEORIA  $\longleftarrow$  PRÁTICA) e, na outra, a prática estaria submetida à teoria (TEORIA  $\Longrightarrow$  PRÁTICA). Em ambos os casos a teoria e a prática encontram-se isoladas, inexistindo qualquer possibilidade de interação. Segundo o autor, essa visão negativa de teoria e prática priva o homem de agir conscientemente e historicamente. Como um contraponto, a acepção positiva caracteriza-se justamente pela reciprocidade entre teoria e prática (TEORIA  $\longleftrightarrow$  PRÁTICA). Neste entendimento, teoria e prática evoluem conjuntamente e estão ligadas entre si.

Esse princípio de identidade faz com que teoria e prática sejam dinâmicas. Às vezes pensamos, equivocadamente, que a teoria é sempre a mesma, que a prática é sempre a mesma e que ambas desenvolvem-se autonomamente. Mas, se pensarmos mais detidamente vamos concluir que, a um só tempo, teoria e prática movem-se e transformam-se continuamente.

Em nenhum momento da atividade humana a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens (RAYS, 1996, p.36).

Entendida assim, a relação teoria e prática promove a emancipação dos conhecimentos humanos, visto que assegura a sua existência. Teoria e prática estão intrinsecamente ligadas ao pensamento e à ação humana. Este movimento entre pensamento e ação é o que produz novos conhecimentos e dão novos significados à existência humana. Pensar não exclui a ação e a ação não exclui o pensamento.

A teoria, portanto, configura-se como parte integrante do cotidiano das escolas, não podendo ser vista como algo de fora, incompatível com o movimento da sala de aula. A teoria se dá na relação que o professor estabelece entre as situações vividas, sua identidade profissional e pessoal e a necessidade de reflexão, onde problematiza sua prática e constrói novas hipóteses de trabalho. A partir daí, podemos dizer, então, que a teoria está dando sentido à prática.

No pensamento pedagógico crítico é ponto pacífico a necessidade da conexão teoria e prática no cotidiano escolar. A reorientação essencial do trabalho docente está, portanto, na necessidade da conjugação teoria-prática que considera não apenas a realidade atual para a organização das atividades escolares, mas, também, o ideal de futuro que, metodologicamente, se caracteriza como uma espécie de espiral dialética que resgata o passado num movimento histórico - estrutural: passado histórico, realidade atual e ideal de futuro, como motor das perspectivas de desenvolvimento histórico, da modernidade e da busca de qualidade de vida (RAYS, 1996, p. 42-43).

Neste movimento, teoria e prática configuram-se como um corpo de conhecimento construído na escola e para a escola ao longo dos tempos. Nesta perspectiva, é impossível afirmar que ora estou teorizando e ora estou praticando. Não são saberes e ações isoladas, mas conhecimentos que se justapõem e se reconhecem contextualizados em seu ambiente de trabalho e também fora dele. Não há um conhecer antes do fazer e nem um fazer antes do conhecer. O que existe é uma relação dialética, um ir e vir contínuos que fortalecem o ato pedagógico. Parafraseando Freire (1996), podemos dizer que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Isso quer dizer que toda a prática pedagógica exige dos profissionais

uma ação e, conseqüentemente ou simultaneamente, um pensar sobre esta ação. Esse pensar sobre a ação, segundo o autor, não é um pensar ingênuo, que floresce facilmente a cada ação. Esse pensar exige reflexão e diálogo com os outros, sejam eles colegas de escola, companheiros de formação ou formadores de professores. O que se estabelece, nesse diálogo, é a superação do senso comum e a construção de conceitos a partir da leitura crítica da prática.

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

É por esse motivo que teoria e prática configuram-se em um movimento dialético, pois dependem dessa relação permanente de coexistência. A prática legitima a teoria no momento em que supera a ingenuidade e assume a rigorosidade da ação, ao passo que a teoria é percebida como tal quando o sujeito percebe e assume as razões pelas quais age de tal maneira. Nessa hora, torna-se capaz de transformar a si e ao seu entorno, passando, segundo Freire, da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Nesse sentido, tornar a relação prática – teoria - prática na formação inicial e continuada de professores assume capital importância. Resignificando a teoria a partir da prática, os docentes atribuirão sentido à relação que se estabelece entre esses dois momentos da ação e aprenderão que essa relação não é dicotômica. Compreendendo essa perspectiva e a integrando nos seus modos de ser, ampliando para seus alunos um referente muito mais significativo.

### **2.3 A AVALIAÇÃO**

Vista pela escola como um dos processos mais polêmicos e contraditórios do seu cotidiano, a avaliação tem se tornado o centro de inúmeros debates entre os docentes. O tema já figura entre os mais estudados, ao mesmo tempo, mais conflitantes entre os professores, os alunos e os pais. Mas qual será o motivo de tamanha complexidade? Buscando um conceito que desse conta de expressar o real

significado deste termo, encontrei na Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2003) a seguinte referência à avaliação:

conceito plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo monorreferencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos. A avaliação deve ser entendida em seu funcionamento sócio-histórico (DIAS SOBRINHO, 2002; p. 386).

Não é sem razão que a avaliação tornou-se o centro das discussões educacionais, atribuindo-lhe o poder de decisão sobre os avanços educacionais. Vista como oriunda de diversas fontes, a avaliação contempla e é contemplada na vida social. Sendo assim, a avaliação não é uma particularidade do meio educacional. Aprendemos a avaliar desde muito cedo: quando escolhemos uma roupa, quando olhamo-nos no espelho e analisamos o visual, quando decidimos por isto ou por aquilo. Em vários momentos, avaliamos as situações para poder optar. É um ato inerente ao ser humano.

Neste estudo, entretanto, tomaremos a avaliação no espaço educacional, mais especificamente a avaliação da aprendizagem, incluindo as intenções, o conceito de avaliação da aprendizagem e a compreensão do que se constitui como uma boa avaliação.

Permearam essas reflexões as questões propostas para a pesquisa: Que concepções possuem os professores sobre avaliação? Que papel a avaliação tem no processo educativo? Como os professores descrevem as práticas avaliativas que mais utilizam em sala de aula? A que argumentos recorrem para justificar essas escolhas? Que percepção possuem sobre as potencialidades desses processos e seus limites? Como os professores tomam decisões sobre os processos de avaliação que utilizam? Quais as principais fontes que influenciam essa tomada de decisões? Quando avaliam, reproduzem práticas que viveram como estudantes?

Avaliam através de formas definidas pela escola e seu regimento? Conseguem justificar teoricamente suas opções? Mencionam estudos acadêmicos, leituras, cursos ou oficinas como fonte desses saberes? Que experiências de avaliação consideram mais positiva? Que desafios enfrentam para avaliar os seus alunos segundo o que acreditam?

### **2.3.1 A avaliação ao longo dos tempos: funções e intenções**

A temática da avaliação evoluiu muito nos últimos tempos, especialmente relacionada aos ambientes educacionais em que se encontra inserida. A avaliação está não só fortemente relacionada ao processo econômico e social como também marcada por esses processos. Buscando uma visão crítica dos caminhos percorridos pela avaliação, encontramos, em Penna Firme (1994), esforços teórico-metodológicos que impulsionaram, marcadamente, pelo menos, os últimos cem anos de avaliação. A autora apresenta “quatro gerações de avaliação”, que serão abordadas no decorrer deste texto. Como forma de complementar o trabalho, recorreremos a estudos realizados por Vianna (1995) que enfocam o processo histórico da avaliação.

A primeira compreensão de avaliação, definida por Penna Firme (1994), está intimamente relacionada à *mensuração*, ou seja, a avaliação entendida como um processo que media o conhecimento. Essa avaliação tinha a função de medir e, conseqüentemente, classificar os sujeitos. Era realizada através de testes, provas e/ou outros instrumentos que medissem os conhecimentos dos estudantes. Estimulou uma grande expansão de estudos sobre os instrumentos de avaliação, pois a intenção era medir, da melhor e mais eficaz forma possível, o rendimento dos alunos. *O papel do avaliador era eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso (p. 7).*

No decorrer dos anos trinta e quarenta, na segunda geração de conhecimento, a avaliação era definida como “descritiva” e visava aprofundar os estudos não proporcionados pela geração anterior. Para os teóricos desta geração -

entre eles Tyler (1976), definido como o pai da avaliação, havia a necessidade de uma revisão significativa dos currículos. A avaliação por mensuração não permitia esse estudo, visto que somente fornecia informações sobre os alunos, segundo o autor. O modelo de Tyler consistia em *gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em conseqüência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados* (VIANNA, 1995, p. 76). A avaliação, na concepção de Tyler, verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. Nesta segunda geração de propostas, a avaliação teria a função de fornecer dados para a reformulação dos currículos, e o papel do avaliador consistia em descrever padrões e critérios mínimos para o alcance dos objetivos propostos.

A terceira geração de estudos estabeleceu-se em decorrência das limitações percebidas na fase anterior, já que estava excessivamente dependente da definição de objetivos que, na maioria das vezes, não se apresentavam suficientemente claros ou não eram definidos anteriormente, “atrasando” o processo avaliativo. Outro inconveniente estava no fato da avaliação somente ocorrer no final de um programa, o que prejudicava a possibilidade de correções necessárias ao longo do período de aplicação. A avaliação, assim, se tornava pouco útil e relevante.

Com base nas contestações sobre a avaliação, estudiosos como Stake (1967) e Scriven (1973) estabeleceram a necessidade de um juízo de valor para os processos avaliativos.

Assim, embora com a rejeição desse papel por parte de muitos estudiosos, o julgamento passou a ser o elemento crucial do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos (PENNA FIRME, 1994, p. 7).

Esta concepção centrou preocupações no mérito e na relevância, bem como em encontrar formas de avaliar que fossem verdadeiramente apoiadas no juízo de valor. A função desta geração avaliativa era a de ser o mais fiel possível em seus julgamentos, e esse processo era apoiado na aplicação de instrumentos claros de avaliação.

No final da década de noventa, emergiu uma tendência avaliativa, cuja principal característica baseava-se na negociação. Essa negociação nasceu do desejo de consenso entre as pessoas com diferentes valores e que visavam ao respeito às diferenciações identificadas.

Nessa perspectiva, quanto maior a participação na escolha das preocupações, das questões avaliativas e dos métodos e na interpretação dos resultados, maior é o nível de negociações e mais aguçada é a capacidade de responder aos interessados no processo e no objeto da avaliação (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

A quarta geração nasceu com um enfoque interativo e se fundamentou num paradigma construtivista. É construtivista porque, ao contrário das gerações anteriores que se pautavam em critérios e objetivos definidos *a priori*, essa geração assumiu como ponto de partida uma preocupação e uma proposição, que se construiu em relação ao programa ou projeto de estudo. Também foi essa geração que se dissociou do modelo científico de avaliação que pautava fortemente as gerações anteriores, cuja concepção de avaliação foi marcada pelas noções de processo, acompanhamento e progressão das aprendizagens. Para essa nova geração, a avaliação passou a ter a função de promover a aprendizagem de todos os alunos e não somente daqueles que se adequavam aos objetivos e critérios pré-estabelecidos.

A quarta geração de avaliação revela, pois, uma evolução do conceito de avaliação, adentrando a década de noventa. Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

Entretanto, mesmo que essa proposta tenha forte presença na literatura e no discurso pedagógico, na realidade, enfrentou alguns percalços, especialmente no final dos anos 90, quando essa geração marcou uma visão pragmática dos sistemas educativos a partir da reconfiguração do Estado. As políticas de cunho neoliberal implantaram processos de avaliação externa com características reducionistas, centrada na concepção de competências. Mais uma vez, relegou-se a perspectiva de processo, valorizando o produto, retornando à perspectiva concorrencial de avaliação. Com essa nova visão, processos mais amplos repercutem na escola e a

avaliação da aprendizagem se vê afetada por eles, silenciando esforços, ainda iniciais, no exercício de uma avaliação processual.

Identificar essas tendências, numa perspectiva histórica, ajuda a compreensão dos processos existentes na prática escolar. Muitos deles convivem em condições de simultaneidade e marcam a história e a cultura das escolas e dos professores. Entendê-los ajuda, sobretudo, a orientar processos que estimulem uma reflexão sistemática sobre o papel da avaliação na educação formal.

### **2.3.2 O que se compreende como uma boa avaliação?**

Conforme mencionado anteriormente, o conceito de avaliação é bastante abrangente, visto que atua no conjunto das relações sociais e conhecimentos gerais. Tal condição estimula a reflexão, especificamente, sobre a avaliação educacional e da aprendizagem, e os saberes que os professores mobilizam na prática avaliativa.

Nosso intuito é delinear aspectos que compõem a avaliação com o objetivo de ser coerente com os princípios e com as crenças referentes ao processo de aprendizagem. A avaliação pode se apresentar de diferentes formas que estão diretamente ligadas à compreensão que se tem do processo de ensinar e aprender. Assumimos, nessa pesquisa, a idéia de avaliação fundamentada em uma proposta que tem como pressuposto teórico o interacionismo.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem tem como meta ser mediadora entre os processos de ensino e aprendizagem. Além de oferecer orientações ao professor para melhor organizar as suas intervenções em sala de aula, também visa a ajudar o aluno a compreender as condições de acompanhar o progresso de suas aprendizagens. A avaliação não tem como objetivo simplesmente a aprovação ou a reprovação dos alunos, a classificação em “sabe” e “não sabe”; mais do que isto, a avaliação tem a função de conhecer e reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento, capazes de agir qualitativamente em seu benefício sempre que o espaço for propício. O aluno é avaliado continuamente por meio de tarefas diversificadas, realizadas em sala de aula e fora dela. Essas atividades

servem para o professor detectar dificuldades durante o processo, corrigindo possíveis “falhas”, e acompanhar a evolução de cada um dos alunos, avaliando o seu trabalho.

Una práctica educativa que no garantice la posibilidad de reflexionar con libertad sobre ella no puede ser considerada democrática. Si como profesionales de la educación, somos incapaces de evaluar las evaluaciones y hacer que nuestros alumnos hagan uso de su voz – muy a menudo silenciada – para expresar sus dudas, sus inquietudes, sus sentimientos y sus propuestas, no podemos hablar de evaluación democrática (RAMÍREZ, 2004, p. 17).

Para Hoffmann (2001), o processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, se destina a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno em termos destas etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento, no sentido de favorecer a abertura do aluno a novas possibilidades. Vista deste ângulo, a avaliação favorece a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sua função é diagnosticar dificuldades para promover o avanço das aprendizagens.

Neste cenário, o professor configura-se como o guia que direcionará os caminhos de aprendizagens dos alunos. Longe de ser uma concepção empirista de avaliação, o professor considera as aprendizagens já construídas pelos alunos para, a partir delas, planejar e replanejar suas intervenções pedagógicas. O plano de trabalho do professor necessita ter, como fundo, referenciais múltiplos que vão desde o campo epistemológico até o campo didático e das interações. No momento em que contempla um aluno em atividade, é necessário que tenha clareza destes aspectos, pois são eles que definirão a sua postura investigativa.

Para proceder à interpretação das múltiplas dimensões de aprendizagem, a leitura que o professor faz das inúmeras situações de sala de aula precisa estar embasada em estudos sérios sobre teorias de aprendizagem, sobre caminhos científicos de cada área de trabalho. Mais do que isso, precisa ser uma leitura curiosa, investigativa e atrelada a uma dose de humildade do professor – de ser consciente de que não percebe muitas coisas do aluno e pode não ver o que deveria (HOFFMANN, 2001, p. 99).

A afirmativa acima complementa a idéia de que a função do professor na avaliação da aprendizagem vai além da expressão de resultados, pois confere-lhe o compromisso de conhecer os seus alunos e de interpretar as suas ações, não apenas julgando suas respostas. Entender as respostas “erradas” talvez seja o melhor caminho para se começar uma real e significativa intervenção. Cabe aqui registrar que os cursos de formação de professores, não raras vezes, tratam a avaliação de forma bastante superficial, sem conseguir instrumentalizar o professor sobre a forma de avaliar. Essa condição favorece a repetição de práticas em que o próprio professor foi avaliado.

A prática avaliativa do professor reproduz, revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus “casos” expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencivo (HOFFMANN, 1998).

Sem uma reflexão mais conseqüente, os saberes experienciais dos professores se tornam mais significativos, configurando-se como a principal fonte inspiradora de suas práticas. Percebe-se, entretanto, que, apesar de o tema ser ainda complexo na formação docente, a avaliação vem ocupando um espaço significativo das discussões, e aparece como um dos principais eixos de mudanças nas estruturas escolares.

Outro ângulo que merece atenção, quando se discute a avaliação, são os instrumentos utilizados para a realização desta tarefa. Comumente a prova representava o “cavalo de batalha”, e caracterizava-se como o principal modelo para detectar os erros e acertos dos alunos. Hoffmann (1993) ressalta que *é interessante como os educadores reagem a questões que digam respeito à metodologia tradicional de aplicação de provas e atribuição de notas/conceitos periódicos (p. 18)*. Segundo a autora, os professores mostram-se muito interessados em encontrar outras formas de avaliar, embora demonstrem excessivo apego à realização de provas.

As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre as escolas.

Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que viemos pretendendo, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMANN, 1993, p. 26).

A avaliação classificatória, que implica na valorização unicamente das provas, não aponta as falhas do processo. Por isso, ficam muito vagas quais seriam as reais causas do “não saber” dos alunos. A avaliação baseada em testes trabalha, em muitos casos, apenas com a memorização, sem desenvolver o raciocínio, o espírito crítico e nem a criatividade. O aluno se esforça em decorar o conteúdo para tirar boa nota. Uma avaliação assim, preocupada apenas em detectar acertos e erros, não contribui com a evolução do aluno.

Para Ramírez (2004),

el pluralismo de las alternativas y la exigencia de participación llevadas a la práctica de la evaluación supondría concretar dos posibilidades: utilizar métodos e instrumentos de evaluación alternativos y coherentes y extender la evaluación a la actuación del profesor, del grupo y la pertinencia de los recursos (p. 19).

A diversificação dos instrumentos de avaliação parece ser uma das alternativas para tornar este processo mais democrático, já que permite a expressão dos alunos através de diferentes formas e permite que as dificuldades sejam trabalhadas e reconhecidas a partir de outros meios que não só a prova. Coerente a essa idéia, Hoffmann (2003) ressalta que avaliar não é medir. Avaliar é um processo no qual a realização de provas e de testes se constitui apenas como parte integrante, assim como atribuir notas ou conceitos. Portanto, os instrumentos de avaliação podem e devem ser diversificados para, assim, oportunizarem uma ampla visão do processo de aprendizagem, representando sempre um ponto de partida, e não um ponto final.

*Tendría algún sentido evaluar si no existiese posibilidad de mejorar los resultados o de reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje?* (RAMÍRES, 2004, p. 18). Esta questão apresentada por Ramírez parece condutora do olhar avaliativo que deseja ser promotor de aprendizagens significativas. Promover uma avaliação com este olhar significa diagnosticar as disfunções e as necessidades e,

sobretudo, de intervir em todos os elementos que configuram o processo educativo. As mudanças desejadas para a avaliação na escola não devem vir desacompanhadas de outras mudanças na estrutura organizacional da instituição escolar e do trabalho pedagógico. No momento de refletir sobre a coerência das práticas avaliativas, a escola necessita verificar se a avaliação visa à inclusão, à formação, à transformação, à construção, à criação e à ousadia de seus integrantes, sejam eles alunos ou professores. Uma boa avaliação compreende multiplicidade, e tem como objetivo final a aprendizagem, a permanência e o sucesso de TODOS na escola, em contrapartida aos atuais fracassos, exclusão e individualismos!

Para alcançar os objetivos de uma avaliação processual, porém, é necessário compreender o contexto de trabalho dos professores que condiciona, muitas vezes, os seus saberes. Turmas numerosas, um grande número de turmas, dificuldade de material de apoio e a pouca estrutura que garanta os recursos necessários a um trabalho mais qualificado são também responsáveis pelas dificuldades no processo de avaliação.

Destaca-se, ainda, o tempo como fator fundamental. O contrato de trabalho dos docentes, em geral, não contempla o tempo de preparo das aulas, e muito menos de leitura e análise da produção dos alunos. São tempos invisíveis na importância institucional.

E, como um fator relevante, é preciso salientar a tradição cultural da avaliação de resultados ainda tão presente na visão pragmática da sociedade. Sistemas de ensino, pais e familiares dos alunos e, algumas vezes, os próprios estudantes, pressionam pela explicitação “objetiva” dos resultados da aprendizagem.

Evidenciar essas condições é fundamental para que seja possível compreender a tensão entre “ser” e “dever ser” dos processos escolares, incluindo a avaliação. Mesmo que não devam ser utilizados como argumentos que impeçam a proposição de um processo de qualidade, certamente será preciso considerar o contexto para compreender as vivências de nossos professores e as práticas que desenvolvem.

### **3 APRESENTANDO OS INTERLOCUTORES: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO, AS ESCOLAS E OS PROFESSORES**

Lajeado poderia ser apenas mais um município dos tantos que ladeiam a BR-386, principal rodovia que une o noroeste do Estado à região metropolitana do Rio Grande do Sul, se não fosse a energia contagiante dos primeiros imigrantes que colonizaram suas terras há quase cento e cinquenta anos. Os alemães, quando chegaram, trouxeram em sua bagagem mais do que um sonho. Estavam dotados de um espírito arrojado para construir uma das mais prósperas cidades em solo gaúcho. Passado mais de um século e meio, a mesma energia continua a impulsionar a Lajeado trabalhadora, tornando-a um grande pólo de negócios do Vale do Taquari. Buscando um desenvolvimento cada vez mais acentuado, Lajeado procura, no trabalho de sua gente, alcançar as melhores metas. E, graças à consciência e determinação de seu povo na busca dos objetivos, a comunidade lajeadense cresce e se desenvolve, tornando o município um pólo regional. Possui características físico-geográficas muito peculiares, se considerarmos que, após inúmeros desmembramentos de sua área original, permanece hoje com uma área geográfica total de 90,419 km<sup>2</sup>, conforme dados do IBGE, prioritariamente urbana, já que apenas 12,53 % desta área permanece situada na periferia rural. Com uma densidade habitacional bastante elevada, o espaço urbano apresenta um contingente de 65.190 pessoas (estimativa IBGE 2004), que representam 99,1% do total de habitantes que residem neste município. O índice de analfabetismo atinge 3% da população.

Lajeado integra a 3<sup>a</sup>. Delegacia de Ensino, com sede no Município de Estrela. A Secretaria de Educação (SED) de Lajeado administra, além das atividades de ensino, a merenda escolar e o transporte escolar. O Município dispõe de um privilegiado sistema educacional, compreendendo todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar, passando pelo fundamental e médio, até chegar ao ensino superior, constituindo-se num importante micro-pólo educacional na região e no Estado. Contribuem para a sua manutenção os governos estadual e municipal, além de entidades particulares. Atualmente, o Município dispõe, ao todo, de trinta e cinco estabelecimentos educacionais. A Rede Municipal de Educação mantém vinte e uma

Escolas Municipais (E.M.E.I.) e Comunitárias de Educação Infantil (E.C.E.I.), além de dezoito Escolas Municipais de Ensino Fundamental (E.M.E.F.).

Desde 1997, a Secretaria de Educação vem desenvolvendo um trabalho que tem como pressuposto a construção de uma *Escola Prazerosa*, para qual todos gostem de ir, e ofereça condições de sucesso pessoal e profissional às pessoas. A caminhada percorrida passou por diversos projetos, utilizando referenciais teóricos como Freinet (1996), Vygotsky (1987), Arroyo (2000), Freire (1986), Hoffmann (1993), entre outros que fundamentam as ações empreendidas. Estudos, encontros, seminários resultaram em mudanças significativas na Rede Municipal, suscitando o desejo de mudanças. Não a mudança pela mudança, mas as mudanças possíveis e necessárias. O estudar e o refletir sobre novas idéias tem sido o “ponto forte” da caminhada pedagógica das escolas da Rede Municipal. Em conseqüência, muitos avanços ocorreram, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, construída pelos próprios professores com Regimentos e Planos de Estudos adequados a cada realidade.

As escolas municipais, incluindo as de ensino fundamental e educação infantil, já venceram as etapas de construção das Propostas Político-Pedagógicas (PPP). Ao contrário dos velhos tempos em que essas etapas eram ditadas pela Mantenedora, hoje são construídas a partir da realidade e das necessidades de cada comunidade escolar e com a participação de todos.

Com o objetivo de proporcionar aos professores reflexões sobre a ação pedagógica desenvolvida, a Secretaria de Educação vem oferecendo alternativas de educação continuada aos seus professores, através de parcerias com Entidades Educacionais e Universidades. Assim, com a atualização constante busca-se a melhoria dos trabalhos realizados nas escolas do município.

Amparada na Lei n° 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Secretaria de Educação implantou, em três escolas da Rede, uma nova proposta de atendimento aos alunos, motivada pelo direito à educação para todos, sem exceção, e na certeza de que todos podem aprender. Nessa proposta, o currículo organiza-se

por Ciclos de Formação, uma nova forma de concepção de escola. Assim, os alunos são organizados de acordo com suas fases de formação: infância, pré-adolescência e adolescência, ocorrendo em três ciclos, de três anos cada. Os alunos passam a ser não de um professor só, mas do coletivo de professores que, de forma direta ou indireta, se envolvem e comprometem-se com a aprendizagem dos mesmos. Atualmente, mais duas escolas da Rede Municipal organizaram seus currículos a partir dos Ciclos de Formação.

Considero necessário investigar os saberes que os professores mobilizam ao desenvolver suas práticas, mais especificamente a prática avaliativa, proporcionando, simultaneamente, uma reflexão sobre estes saberes e práticas. E foi o trabalho já desenvolvido na Rede Municipal que me impulsionou a realizar esta pesquisa, na qual foram selecionadas três escolas de Ensino Fundamental completo que, posteriormente, foram nomeadas como ESCOLAS A, B e C, visando preservar suas identidades. O trabalho foi desenvolvido com os professores que atuam no Ensino fundamental e, preferencialmente, que trabalham com uma mesma turma de alunos. Essa característica parece ser importante para a pesquisa, que pretendeu conhecer os saberes mobilizados, bem como os instrumentos de avaliação utilizados pelos diferentes professores com uma mesma turma, ou seja, com um mesmo grupo de alunos. Esse critério de seleção das escolas procurou facilitar a análise, pois por ser o mesmo grupo de estudantes o referente, tornou-se possível perceber, com mais facilidade, as demais variáveis instituídas nas práticas avaliativas dos docentes.

Sem querer parecer demagógica, digo que minha dissertação, ou melhor, “nossa” dissertação, está no ápice do seu processo de construção. Falo em nossa pesquisa porque, como já escrevi anteriormente, acredito que esta caminhada não é solitária. Partilhamos desta construção com pessoas especiais que nos auxiliam diretamente, como a orientadora, os (as) professores (as), pesquisandos (as), e, também, partilhamos deste momento com pessoas que mesmo indiretamente estão presentes neste trabalho, como é o caso de nossas famílias, amigos, que mesmo sem entender “inteiramente” as loucuras que fazemos, nos apóiam e sustentam nossos sonhos.

## 4 METODOLOGIA

Para a realização do estudo, optamos pelos princípios da pesquisa qualitativa, na perspectiva de apreender a realidade na sua complexidade, incluindo e reconhecendo as subjetividades de todos os envolvidos. Com esse intuito, pontuamos alguns referentes teóricos e anunciamos o desenho metodológico que procurem dar rumo ao pretendido.

### 4.1 O QUE É PESQUISAR

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar (Brandão, 2003).

Ao citar esta frase de Roland Barthes, proferida em sua “conferência de ingresso no *College de France*”, Brandão abre um leque bastante valioso no que diz respeito à pesquisa. Permite e autoriza pensarmos que existe um tempo na vida em que se ensina o que já se sabe, mas que, em seguida, é chegado um outro tempo. Nesse momento, o que se sabe já não basta por si só, não responde às inquietações e às nossas necessidades. E é nessa hora que nasce o desejo de pesquisar, para dar conta do que ainda não se sabe. Inicia-se, então, um período de investigação, um tempo de convívio com o desconhecido, procurando, como a maior parte das pesquisas qualitativas, *preencher lacunas no conhecimento* (MAZZOTTI, 1998, p. 151).

O fato de uma pesquisa se propor à compreensão de uma realidade específica, [...] não a exime de contribuir para a produção de um conhecimento (MAZZOTTI, 1998, p.151). No mesmo sentido Brandão afirma que é preciso *admitir que o descobrimento e a criação de novos conhecimentos resultam da dedicação pessoal do indivíduo disciplinado e da mente aberta à pesquisa* (2003, p. 58).

Apesar de a pesquisa ser tratada nos textos dos autores, que defenderem a realização da pesquisa qualitativa, encontramos algumas formas diferentes (não

divergentes!) entre eles de abordar as múltiplas questões. Mazzotti (1998), já no início do seu texto, menciona que *as investigações qualitativas por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos* (p. 147), e explica que pesquisadores pós-positivistas trabalham com projetos bem detalhados, e pesquisadores construtivistas sociais defendem a existência de apenas um mínimo de estruturação prévia. Em relação a esta dualidade de pensamentos, Mazzotti apresenta argumentos de cada uma dessas correntes e aceita que ambas têm validade se consideradas no contexto de suas investigações.

Um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma melhor compreensão de um dado problema. Não é uma *camisa de força*<sup>10</sup> nem um contrato civil que prevê penalidades, caso alguma das promessas feita seja quebrada. É um guia, uma orientação que indica aonde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar (1998, p. 149).

Para Mazzotti, a existência de um caminho para a pesquisa é real e necessária; no entanto, esse caminho não segue uma ordem linear de fatos e acontecimentos. Admite a flexibilidade dos percursos, mesmo que explicitem aspectos básicos como focalização do problema, os procedimentos metodológicos e as contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer.

Brandão (1998) apresenta, de uma forma bastante aberta, passos de uma pesquisa a partir de experiências vivenciadas durante seu trabalho. Refere-se, também, a diferentes possibilidades de pesquisa, às quais dá os nomes de: *pesquisa social e autônoma, pesquisa individual associada, pesquisa partilhada, pesquisa vinculada, pesquisa consorciada, pesquisa participante e pesquisa-ação-participante* (p. 189). Para o autor, esses nomes não são regradados e servem para organizar e compreender o que vê acontecendo a sua volta.

---

<sup>10</sup> Grifo meu.

No que tange à participação do pesquisador no campo da pesquisa, os dois autores admitem a importância desta relação. Tal pensamento evidencia-se nos seguintes destaques:

Nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado” (MAZZOTTI, 1998, p. 148).

Para compreender um “objeto de pesquisa” tão “outro” foi necessário torná-lo – pelo menos durante o curso de investigação – um outro sujeito o mais próximo possível (BRANDÃO, 2003, p. 294).

Cabe salientar que Mazzotti refere-se à inserção do pesquisador no campo de pesquisa de uma forma valorativa menos intensa se comparada a Brandão. Mazzotti cita esse aspecto em momentos do texto, enquanto que Brandão salienta o papel do pesquisador e o vínculo com a comunidade pesquisada como uma condição do trabalho do investigador.

Quanto à revisão bibliográfica e uso de referenciais teóricos na pesquisa, Mazzotti (1998) lembra que

a adoção de um quadro teórico a priori não é consensualmente aceita por pesquisadores qualitativos. Os construtivistas preferem que a teorização emergja da análise dos dados, embora reconheçam as dificuldades inerentes a essa proposta (p. 158).

No entanto, a autora aceita que seja possível a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema a ser pesquisado, desde que o trabalho não seja fechado a novas contribuições, que serão constituídas ao longo da pesquisa:

A adoção prévia de uma direção teórica, não impede que outras categorias teóricas sejam posteriormente acrescentadas, desde que estas não sejam incompatíveis com a posição anterior (MAZZOTTI, 1998, p. 158).

Brandão também refere-se à importância da coleta bibliográfica sobre o tema a ser pesquisado e avança, lembrando que, ao pesquisar em uma determinado área do conhecimento, não precisamos nos fechar nesta área. Devemos sim permitir-nos “beber em outras fontes”, pois as relações estabelecidas com outras

áreas de produção do conhecimento são extremamente fecundas e permitem extrapolar o olhar para além do nosso lugar. Brandão (2003) refere-se, ainda, à possibilidade de não guiar-se por um só autor ao fundamentar teoricamente uma pesquisa, pois, *não há teorias únicas e sequer “melhores”, muito embora haja provisoriamente uma teoria através da qual as pessoas e equipes possam ver e pensar melhor* (p. 108).

Brandão dedica uma atenção especial à pesquisa socioantropológica realizada nas escolas. Cita o trabalho de Paulo Freire que pensou um modelo muito simples de inventário da cultura da comunidade através de suas palavras, das frases, das idéias e imagens que elas criam e evocam quando se entrelaçam [...] (p.112). Esse conhecimento da comunidade, na qual a escola, no caso, está inserida, é a matéria prima da pesquisa socioantropológica. No momento em que o grupo de uma escola escolhe trabalhar junto-com-para a comunidade, está aceitando que a sua história se entrelace à história da escola, formando um mesmo viés condutor que conduz os objetivos do individual para o coletivo. Dentro desse princípio de construção partilhada do conhecimento, fortalece-se a relação entre grupos da comunidade, denominados por Brandão por grupo humano e grupo comunitário, comunidade aprendente e comunidade de acolhida. A comunidade passa a ser, então, um espaço de pesquisa onde todos aprendem e reaprendem. Citando Brandão, podemos dizer que *esses cenários de relacionamentos entre pessoas em nome do saber, ao redor do saber, em função do saber, quase tudo o que se vive existe em nome do aprender* (2003, p. 116)

A visão da escola como integrante de uma comunidade e da comunidade como integrante da escola (sem deixar de lado suas especificidades) não é nova. No entanto, ainda não faz parte das práticas de todas as escolas, bem como ainda não faz parte de todas as escolas a concepção de professor-pesquisador. A idéia de conciliar o conhecimento que se tem da comunidade, através de pesquisa socioantropológica, com o planejamento de atividades e planos escolares se torna bastante emergente em escolas que contemplam em seu projeto um trabalho voltado para a comunidade. Brandão lembra que

uma das origens da pesquisa socioantropológica da comunidade está nas investigações de realidade social e de levantamento de palavras, temas e problemas geradores das experiências de educação popular dos anos sessenta (p.129).

Partindo desse ideário de pesquisa, para conhecer e investigar a realidade de uma comunidade compreende-se que não basta conhecê-la superficialmente, ou somente através de entrevistas escritas. Torna-se necessário um mergulho na comunidade, praticando o diálogo com o outro e, especialmente o exercício da escuta, pois *não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta* (BRANDÃO, 2003, p. 135).

Pode-se dizer que praticar pesquisa é algo instigante, mas acima de tudo uma busca constante por conhecimentos. Mazzotti e Brandão, de formas bastante específicas, conseguem indicar caminhos de pesquisa. Um parece ser mais diretivo e outro mais aberto, sem deixar, entretanto, de proporem objetivos definidos sobre o que se quer saber. Ambos os autores auxiliaram nossa trajetória e contribuíram para a compreensão da prática de pesquisa.

## 4.2 O PROBLEMA EM QUESTÃO

Na origem deste estudo, encontra-se registrada a minha “inquietação” com relação às rupturas existentes entre o “dizer” e o “fazer” docente. Num primeiro momento, despida de estudos mais aprofundados sobre essas questões, pensava que este “dizer” e este “fazer” estariam diretamente relacionados à teoria (dizer) e à prática (fazer) dos profissionais. Os estudos iniciais já problematizaram essas relações. Contudo, ainda reporto-me à inquietação inicial, agora com um novo olhar e questiono:

- Que saberes mobilizam os docentes para fundamentar suas práticas avaliativas?

Para acompanhar e ajudar na reflexão sobre o problema, propus questões de pesquisa para complementar e aprofundar o estudo. Articulei-as em dois eixos:

os saberes mobilizados pelos professores quando avaliam e as origens desses saberes.

### **OS SABERES MOBILIZADOS**

- A. Que concepções possuem os professores sobre avaliação?
- B. Que papel a avaliação tem no processo educativo?
- C. Como os professores descrevem as práticas avaliativas que mais utilizam em sala de aula?
- D. A que argumentos recorrem para justificar essas escolhas?
- E. Que percepção possuem sobre as potencialidades desses processos e seus limites?
- F. Que aspectos valorizam mais quando avaliam?
- G. Que compreensão epistemológica evidenciam quando sustentam suas práticas avaliativas?

### **ORIGEM DOS SABERES**

- A. Como os professores tomam decisões sobre os processos de avaliação que utilizam?
- B. Quais as principais fontes que influenciam essa tomada de decisões?
- C. Quando avaliam, reproduzem práticas que viveram como estudantes?
- D. Avaliam através de formas definidas pela escola e seu regimento?

- E. Conseguem justificar teoricamente suas opções?
- F. Mencionam estudos acadêmicos, leituras, cursos ou oficinas como fonte desses saberes?
- G. Que experiências de avaliação consideram mais positiva?
- H. Que desafios enfrentam para avaliar os seus alunos, segundo o que acreditam?

Tais questões orientaram a trajetória investigativa e passaram a ser a referência das categorias de análise dos dados coletados.

#### **4.3 COMO FOI REALIZADA A PESQUISA: ABORDAGENS, INSTRUMENTOS E CRONOGRAMA**

Com o objetivo de coletar dados sobre os saberes mobilizados pelos professores ao avaliar seus alunos e seu trabalho, bem como a origem dos saberes, foi aplicado um instrumento de coleta sob forma de questionário composto por duas partes. A primeira dizia respeito aos dados que caracterizavam cada respondente, enquanto que a segunda procurava, através de questões abertas, investigar suas compreensões a respeito do tema pesquisado. Esse primeiro momento da pesquisa possibilitou a coleta de alguns dados sobre a prática dos professores que estimularam algumas reflexões incluídas nos objetivos desse trabalho.

Já no segundo momento, foram realizadas entrevistas com alguns professores, tanto das séries iniciais, com das séries finais. As professoras responsáveis pelos Setores, que configuram um dos grupos escolhidos, não participaram dessa etapa da pesquisa pela proximidade com a pesquisadora e pela intenção de aprofundamento dos saberes mobilizados na avaliação pelos professores em regência de classe. A entrevista foi organizada com questões relacionadas à origem dos saberes, às práticas avaliativas e às concepções de uma “boa avaliação”.

O estudo realizado foi estruturado usando os pressupostos da pesquisa qualitativa, em especial a etnografia e a análise documental.

Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, P. 27).

A pesquisa etnográfica caracteriza-se, portanto, pelo emprego de técnicas que auxiliam na inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa e na familiaridade deste com os sujeitos pesquisados. O pesquisador vale-se de técnicas como a observação participante, a entrevista, análise de documentos, entre outros meios.

Segundo André (1995), o pesquisador deve tentar apreender e retratar a visão pessoal de cada um dos participantes da pesquisa. Para que isso seja possível, a realização de um trabalho de campo é fundamental. A interação constante e prolongada entre o pesquisador, principal coletor de informações e análise dos dados, e os sujeitos pesquisados é fator essencial na pesquisa de caráter etnográfico. As informações devem ser as mais completas possíveis, visto que a coerência entre a interpretação dos dados e as informações coletadas deve aproximar-se da realidade. A pesquisa etnográfica compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas. Estuda, preponderantemente, os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos, manifestados em sua rotina diária; estuda, ainda, os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre pessoas ou grupos. O objetivo é documentar, monitorar e encontrar o significado da ação.

Através da pesquisa de inspiração etnográfica pretendeu-se documentar condições que estão no fazer diário dos professores e que não aparecem senão em suas ações e dizeres.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Foi possível reconhecer, nesse processo, os saberes que os professores mobilizam em suas práticas avaliativas. O estudo exigiu uma inserção do pesquisador no campo de pesquisa, mais diretamente com os professores, sujeitos do estudo, através do contato direto, em especial através da aplicação do questionário e posterior entrevista. O trabalho com os professores procurou compreender, a partir dos dados, os saberes (e sua origem) que norteiam a prática avaliativa que realizam. Tanto os questionários como as entrevistas tiveram a pretensão de apreender mecanismos que operam no contexto escolar e a dinâmica da prática educativa.

A condição da inserção da pesquisadora na Rede Municipal de Ensino, através de seu trabalho cotidiano, facilitou a dimensão etnográfica, já que a convivência com o grupo é anterior ao desenvolvimento do estudo. Ao mesmo tempo, exigiu um exercício que altera a inserção e o afastamento, procurando certa autonomia, que caracterizasse o processo de reflexão.

O desenvolvimento da pesquisa obedeceu ao seguinte cronograma:

<b>PERÍODO</b>	<b>O QUE ACONTECEU</b>	<b>QUEM PARTICIPOU</b>
2° e 3° Trimestres de 2005	Revisão bibliográfica e elaboração do projeto para qualificação	Pesquisadora e Orientadora
03/01/2006	Apresentação do Projeto de Qualificação	Pesquisadora e banca

1º TRIMESTRE DE 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do Projeto de Pesquisa nas três Escolas escolhidas</li> <li>• Aplicação de questionário com os professores</li> </ul>	Corpo docente das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (incluindo os serviços de direção, vice-direção, supervisão e orientação)
	Estudo dos dados coletados nos questionários	Pesquisadora e Orientadora
2º Trimestre de 2006	Entrevistas com seis professoras, duas de cada escola	Pesquisadora e professoras
2º Trimestre de 2006	Transcrição das entrevistas e retorno das mesmas às professoras entrevistadas para validação	Pesquisadora e professoras
3º Trimestre de 2006	Organização dos dados, conclusão do trabalho de pesquisa e dissertação	Pesquisadora

Diferente do momento em que descrevi sobre as questões que me angustiavam, mais especificamente sobre a coleta de dados e análise destes, posso afirmar que me encontro em um momento de sublimação, pois encontrei “retorno” nos questionários e estou “aprendendo” a interpretar os dados. No decorrer da produção do projeto de pesquisa, tentava imaginar como seria coletar os dados e interpretá-los à luz da fundamentação até aí construída. No entanto, nada se compara ao momento ora vivido. Poder observar, criar hipóteses e encontrar relações entre o que havia estudado e o que agora é uma real observação de sujeitos não imaginários, nos transporta ao mundo da pesquisa propriamente dita, o que até então não conhecia. Poder perceber evidências através de discursos de professores, no caso de minha pesquisa, fornece segurança para escrever e entendimento de questões que pareciam “normais”.

## 5 PROFESSORES E AVALIAÇÃO: COMPREENDENDO A PRÁTICA ESCOLAR

Os dados analisados foram frutos de questionários<sup>11</sup> aplicados junto a professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Lajeado – RS. A análise está dividida em quatro partes. A primeira parte diz respeito à caracterização dos interlocutores da pesquisa, através do esclarecimento das respectivas formações, do tempo de serviço e da faixa etária dos sujeitos. Na segunda parte, concentram-se as percepções dos professores sobre uma “boa avaliação”, seus conceitos sobre o papel que a avaliação têm no processo educativo e a descrição das práticas avaliativas que mais utilizam em sala de aula. A terceira parte refere-se à análise dos saberes mobilizados pelos professores nas suas práticas avaliativas, constituindo-se no âmago desta pesquisa, pois explora o problema centralmente apresentado. E a quarta parte, não menos importante, examina a origem dos saberes docentes sobre avaliação, buscando suas principais fontes, e refletindo sobre como estas influenciam suas práticas avaliativas. A organização da análise dos dados em quatro partes teve como objetivo possibilitar uma visão aprofundada de cada estruturante da pesquisa, constituindo-se em um todo.

Participaram do estudo sessenta professores de três escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Lajeado-RS. As escolas escolhidas são seriadas<sup>12</sup>, atendem a uma clientela de classe popular e estão, geograficamente, distantes entre si, considerando a extensão do município. São escolas que, para a realidade do município, atendem um número mediano de alunos, ficando em torno de 300 estudantes e 20 professores em cada uma delas.

Nem todos os professores que participaram deste trabalho possuem o Curso Normal, identificado, também como Magistério a nível de Ensino Médio. Dos sessenta docentes, vinte e nove possuem essa formação, sendo que destes, vinte e

---

<sup>11</sup> O questionário esteve composto de duas partes. A primeira dizia respeito aos dados que caracterizavam cada respondente. A segunda procurava, através de questões abertas, coletar suas posições a respeito do tema pesquisado.

<sup>12</sup> Escolas organizadas na forma tradicional, em séries anuais.

três estão atuando nas séries iniciais da escola fundamental. O Curso Normal é ainda a formação mínima exigida para o exercício da profissão docente nesse nível de ensino. Quatro professoras estão realizando algum curso superior na área da educação. Uma já é formada em Pedagogia e cinco professoras possuem Licenciatura concluída. Portanto, apenas dez professoras, de vinte e três, buscaram ou estão buscando uma formação além da mínima exigida para a sua atuação profissional.

Para os professores que atuam nas séries finais, a formação superior é condição para o exercício profissional. No município de Lajeado, a contratação dos professores dá-se por concurso público e a formação mínima exigida para a docência nos anos finais do ensino fundamental é a Licenciatura específica para a área pretendida. Essa exigência se evidencia no grupo pesquisado, no qual os professores possuem Curso Superior, sendo que nove deles também têm cursos de Especialização na sua área de formação, e um está cursando Mestrado. Quatro docentes que atuam nos anos finais possuem, também, Curso Normal.

Também participaram do estudo seis supervisoras pedagógicas, duas diretoras, duas vice-diretoras e uma orientadora educacional. Caracterizei estes profissionais como professores responsáveis pelos Setores, visto que não atuam em sala de aula diretamente, mas estão fortemente vinculados às práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Creio ser importante ressaltar que as direções das escolas são eleitas a cada três anos, sendo esta eleição regulamentada por Legislação Municipal específica. Participam da eleição os professores de cada unidade escolar, os funcionários, os pais e os alunos, tendo pesos diferenciados para cada uma destas representações (o peso maior localiza-se no voto dos professores). Os professores responsáveis pelos setores de supervisão e orientação pedagógicos não são eleitos, mas sim escolhidos em comum acordo entre direção da escola e Mantenedora (SED). Para esses Setores, deve ser observada uma Lei Municipal que regulamenta, como titulação mínima, a exigência de alguma Licenciatura na área da Educação.

A faixa etária dos professores é bastante variada. A maioria dos professores possui entre vinte e seis e quarenta e cinco anos de idade. Apenas três professores possuem menos de vinte e cinco anos, e quatorze professores possuem mais de quarenta e cinco anos de idade. Esses dados revelam que apenas três professores são iniciantes na carreira. A grande maioria já exerce a docência há mais de onze anos, o que significa uma experiência razoável em termos de práticas educativas incluindo as práticas avaliativas. Nove professores possuem mais de vinte e cinco anos de magistério, revelando, certamente, compreensões consolidadas sobre suas práticas profissionais.

Os dados de caracterização do perfil dos professores estimularam a reflexão sobre os registros feitos na parte descritiva do instrumento. Sobre o tema *avaliação*, foi possível perceber uma diferenciação entre as respostas dos professores responsáveis pelos Setores nas escolas (direção, vice-direção, supervisão pedagógica e orientação educacional), os professores que atuam nas séries iniciais (1ª série Etapa Inicial<sup>13</sup> à 4ª série) e os professores das séries finais (5ª à 8ª série). Foi importante, ao analisar os dados, ter um olhar diferenciado para cada um destes grupos, considerando as peculiaridades que caracterizam suas práticas e a possibilidade de novas análises a partir desta perspectiva. Para tanto, os dados foram analisados à luz de três grupos: **professores dos anos iniciais, professores dos anos finais e professores responsáveis pelos setores**<sup>14</sup>.

## 5.1 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE UMA “BOA AVALIAÇÃO”?

A avaliação não é um ato isolado na ação pedagógica. Ela está fortemente relacionada ao ensino e à aprendizagem, como é possível perceber no depoimento de nossos interlocutores. A avaliação estaria significativamente relacionada com o produto do ensino e da aprendizagem, visto que oferece importantes informações sobre os avanços e as dificuldades do ato educativo. Entretanto, ao avaliarem, os

---

<sup>13</sup> A Rede Municipal de Lajeado mantém o Ensino Fundamental de nove anos desde 2005, integrando as crianças de 6 anos na 1ª série Etapa Inicial.

<sup>14</sup> Os professores dos anos iniciais também poderão aparecer com a designação “professores das séries iniciais” e os professores dos anos finais com a designação “séries finais”.

professores não estariam referindo-se somente ao produto final da aprendizagem, mas também ao processo que possibilita a visualização de suas concepções de ensino e aprendizagem.

O quadro que segue permite visualizar o que será detalhadamente descrito nas próximas páginas:

### QUADRO II: COMPREENSÃO E SABERES DOCENTES

<b>Estruturantes</b>	<b>Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>Professores dos anos finais do Ensino Fundamental</b>	<b>Professores responsáveis por Setores Escolares (direção, supervisão e orientação)<sup>15</sup></b>
<b>Concepção de uma boa avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processual</li> <li>• Diagnóstica</li> <li>• Individualizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento (dificuldade)</li> <li>• Uso de instrumentos para a avaliação</li> <li>• Avaliação diferenciada</li> <li>• Acompanhamento pelos pais</li> <li>• Parcialidade da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processual</li> <li>• Diferenciada</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Articulação entre teoria e prática</li> </ul>

<sup>15</sup> Os professores responsáveis pelos setores não constarão no item Saberes Mobilizados.

		ação pedagógica	
<b>Saberes Mobilizados pelos docentes</b>	<p>1º) Práticas Processuais</p> <p>2º) Práticas Descritivas</p> <p>3º) Práticas Pontuais</p>	<p>1º) Práticas Pontuais</p> <p>2º) Práticas Processuais</p>	
<b>Origem dos Saberes Docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência positiva da Escola, SED,...</li> <li>• Subordinação “compreendida” ao Sistema</li> <li>• Combinações entre colegas professores</li> <li>• Projeto Político Pedagógico</li> <li>• Contribuições teóricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconforto com as influências da SED, Escola, Sistema,...</li> <li>• Desejo de autonomia</li> <li>• Ausência de autoria</li> <li>• Decisões individuais</li> <li>• Contribuições teóricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada</li> <li>• Formação inicial</li> <li>• Trocas entre colegas</li> <li>• Literatura especializada</li> <li>• Influência positiva da Escola, SED,...</li> </ul>

Com esse quadro, objetiva-se auxiliar a visualização dos achados, além de possibilitar um movimento que relacione a posição dos diferentes grupos envolvidos no estudo.

### 5.1.1 As perspectivas das professoras<sup>16</sup> das séries iniciais sobre a “boa avaliação”

As professoras dos anos iniciais caracterizam as suas práticas de avaliação referindo-se à necessidade de se ter um *olhar amplo* sobre o aluno, *observando-o diariamente e contemplando o conjunto dos alunos, avaliando-os em todos os momentos da vida escolar*. Tais afirmações evidenciaram a preocupação com o caráter mediador da avaliação, no contexto do trabalho unidocente, da professora dos anos iniciais. As professoras citaram a necessidade de conhecer bem o aluno, *acompanhando-o passo a passo na construção do conhecimento*. Expressões como *desenvolvimento individual do aluno, ter várias maneiras de avaliar, avaliar o processo, ter objetivos claros*, também foram mencionadas pelos professores, o que favorece a leitura de que o grupo de professores das séries iniciais tem como referente uma avaliação individualizada.

Entende-se por “avaliação individualizada” aquela que considera a heterogeneidade do grupo de alunos, desejando que todos aprendam, mas que respeita e conhece o processo de aprendizagem de cada um. É uma avaliação que valoriza as diferenças e que encontra fundamento na própria formação humana, que é diversa por natureza. Essa avaliação pode ser extremamente desafiadora, pelo fato de que contraria o modelo que definia padrões uniformes e homogêneos, e que pautaram a educação na escola tradicional. Encontra guarida, essa perspectiva, no pensamento de Hoffmann (2005, p. 22), quando a autora afirma que a observação em avaliação mediadora significa esse *tempo de admiração do aluno, de um olhar que se esforça, principalmente, em projetar o futuro, em olhar para frente, compreendendo-lhe, para isso, as circunstâncias de vida, a sua história e as suas possibilidades cognitivas*.

Os depoimentos dos professores dos anos iniciais nos fazem acreditar que a proximidade cotidiana com as crianças estaria facilitando a realização de uma

---

<sup>16</sup> Utilizarei o gênero feminino para este grupo por se tratar somente de professoras.

avaliação mais processual. A característica do trabalho unidocente, nas séries iniciais, permite ao professor um olhar individualizado sobre os alunos e o acompanhamento das suas aprendizagens. O tempo de permanência da professora de séries iniciais com os alunos pode favorecer o fortalecimento de um vínculo afetivo mais intenso com eles e, dessa forma, favorecer também o acompanhamento mais próximo de suas aprendizagens e/ou dificuldades. Explicita-se, então, a importância do fator “tempo” nomeado em grande parte dos questionários. O desejo de maior tempo com os alunos, evidenciado pela maioria dos professores, especialmente pelos docentes dos anos finais, como veremos mais adiante, fortalece e, se assim se pode dizer, “beneficia” a prática docente nas séries iniciais, facilitando a avaliação. **A possibilidade de uma avaliação formativa, encontraria maior validade nas séries iniciais?**

Outra referência das professoras para uma boa avaliação é a possibilidade de se incluir várias maneiras de avaliar, bem como o fato de poder avaliar em diversos momentos do processo educativo. O professor que atua nos anos iniciais, ao estar com os alunos durante um turno integral, concretiza uma avaliação, que, como diz Hoffmann (2005), pode projetar para o futuro. Ao estar em permanente contato com os alunos, o professor consegue não somente utilizar-se de diferentes instrumentos para avaliar, como também lançar mão da observação e da admiração pelas circunstâncias que o seu trabalho permite. Estaria conhecendo não só as peculiaridades dos alunos enquanto alunos, mas também conhecendo as suas vidas numa perspectiva ampla, isto é, compreendendo-os na sua inteireza, como afirma Freire (1992). Este conhecimento global do aluno se torna possível pela proximidade. O termo *avaliar o aluno como um todo* foi citado quase que pela totalidade das professoras dos anos iniciais, o que parece ser uma meta desejada por estas professoras, e, talvez, uma busca pela avaliação processual.

A grande frequência do termo *avaliar como um todo* pode estar evidenciando, também, uma valorização da caminhada personalizada dos alunos e uma busca por respostas que extrapolem a escola. Para isso, é necessária a compreensão das trajetórias dos alunos, bem como do ambiente de suas casas, dos projetos extra-escolares, da comunidade, etc. O conhecimento da comunidade

escolar foi implicado nessa questão, fator indicativo de que a escola está buscando conhecer os alunos além dos seus muros.

**Mas, não estariam as professoras condicionando a aprendizagem dos alunos às suas condições de vida?** Caso a resposta para esse questionamento fosse afirmativa, encontrando, assim, faróis de verdade, estaria indicando uma forte e decisiva influência do meio nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por um longo tempo, essa premissa alicerçou as práticas pedagógicas, relacionando a possibilidade ou não de aprender ao meio em que as crianças se originavam. Entretanto, compreendemos que todos podem e têm direito de aprender, se forem desafiados e estimulados para além de suas aparentes possibilidades.

Parece que as professoras dos anos iniciais, por terem uma maior proximidade com os alunos, estariam “entendendo” seus percursos de aprendizagem e permitindo que cada um tenha a sua própria caminhada na construção dos conhecimentos. Esse vínculo, fortalecido pela proximidade, permite conhecer até mesmo as famílias dos alunos e a sua vida além da escola. O que até bem pouco tempo era desconhecido pelas professoras, hoje é fator de contextualização, ou seja, o conhecimento extensivo à escola permite que as professoras valorizem e incluam a comunidade em torno da escola, no currículo escolar, e compreendam melhor os fatos e os comportamentos dos alunos. Desse modo, faz-se valer a expressão *avaliar o aluno como um todo*.

Como fator importante para a realização de uma boa avaliação, as professoras indicaram, além de avaliar o *todo* de seus alunos, o acompanhamento individual de cada um dos alunos, *em tudo e todos os aspectos diários*. Afirmam que *a avaliação não pode ser coletiva*, sem que a criança seja percebida na sua condição particular. **Então, em que parâmetros estariam se apegando os professores ao avaliar individualmente os seus alunos, senão padrões que lhes permitam fazer comparação?** Parece que os professores estão conscientes de que a avaliação de seus alunos não pode ser comparativa e nem quantitativa, mas pode se dar em um processo de observação, intervenção, avaliação e

planejamento de novas ações. A avaliação indicada pelas professoras parece ser a “idealizada” por elas e seu grupo de colegas, dada à coletividade das respostas.

As professoras dos anos iniciais apontaram que a boa avaliação precisa ter um papel de diagnóstico, contribuindo para a aprendizagem de todos. O termo *processo*, indicado várias vezes pelas professoras, revela o desejo de uma avaliação que não seja momentânea, mas que valorize o decorrer e o contexto das aprendizagens. Como afirma Hoffmann (2001), pode estar presente na concepção dos docentes a idéia de que não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque a avaliação é um processo permanente, de natureza individual e uma experiência singular. Nesse sentido, não há como supervalorizar o produto final, pontos de passagem, provisórios, mas sim perceber e conhecer o processo pelo qual passa cada um dos alunos ao aprender. A autora sugere ser importante apontar o caminho, ajustar os passos ao esforço necessário, torná-lo tão *sedutor* a ponto de aguçar a curiosidade do aprendiz para o que está por vir.

### **5.1.2 A boa avaliação na compreensão dos docentes das séries finais**

Os professores dos anos finais também fizeram referência à necessidade de acompanhar o aluno, além de conhecer suas potencialidades e dificuldades no processo de escolarização. Têm como objetivo final a aprendizagem dos alunos, e referem-se seguidamente aos instrumentos de avaliação utilizados, procurando deixar claro que não se detém somente nas provas. A preocupação em justificar o uso da prova parece ser grande entre os professores em geral, parecendo não estar bem claro para eles o motivo da crítica a esse e a outros instrumentos de avaliação.

O aparecimento da expressão *avaliar o aluno como um todo* também aparece nos dados coletados junto aos professores dos anos finais. Parece que essa preocupação é uma característica das escolas, e talvez seja fruto dos estudos continuados proporcionados aos professores ao longo de suas carreiras. Contudo, ao cruzarmos alguns dados, percebemos que nas séries finais esse acompanhamento torna-se mais limitado. Frequentemente os professores evidenciam a dificuldade de *ter a totalidade* dos alunos em seus trabalhos e a

dificuldade em *conseguir acompanhar os avanços de cada um (aluno) durante o ano*. Essa limitação pode ser fruto do pouco tempo de convivência com alunos, decorrente da fragmentação do trabalho dos professores que se organiza em períodos semanais. Enquanto o professor dos anos iniciais passa, no mínimo, 16 horas semanais com seus alunos, os professores dos anos finais convivem, no máximo, 6 horas/aula por semana e, ainda, ministram aulas em muitas turmas que têm um maior número de estudantes, se comparadas às turmas dos anos iniciais. Essa questão fica clara no depoimento de um professor quando diz que *o maior desafio é o pouco tempo que passamos com cada aluno e o grande número de alunos que temos, o que, às vezes, nos impossibilita de conhecermos a história de vida dos alunos*. **O caráter fragmentado do trabalho nas séries finais não estaria inviabilizando uma avaliação mais individualizada e processual dos alunos? Parece que os professores estão tentando avaliar e acompanhar as aprendizagens de seus alunos de uma forma diferenciada, pois os dados coletados apontam esse esforço. Mas será que estão conseguindo?**

Podem os professores das séries finais estarem trabalhando sob um grau de frustração por não estarem conseguindo praticar a avaliação idealizada por eles, por seus colegas e superiores? O depoimento que segue revela a angústia vivida pelo professor que deseja um trabalho diferenciado, mas encontra barreiras que fogem do seu alcance

Acho que o maior desafio em relação à avaliação dos alunos é em relação aos que estão na escola por obrigação e tu não consegues cativar, pois, por um lado, és cobrada por não ser capaz de “manter teu aluno com fome”, e, por outro lado, sabes que és responsável dentro da tua profissão e que procuras fazer o possível para dar “fome” a ele. Isto é angustiante e frustrante, às vezes.

Os professores, como atores desse processo, evidenciam a sua preocupação com a aprendizagem e buscam alternativas que levem a superação de práticas avaliativas excludentes.

Chamo a atenção para o fato de ter aparecido somente nas séries finais a preocupação maior com os pais e os alunos no processo de avaliação:

Compreende uma ação conjunta entre pais, professor, alunos, diz um dos professores, para que uma boa avaliação seja feita é necessário que o aluno apresente vontade de aprender, o professor propiciar boas condições de ensino/aprendizado ao aluno e, principalmente, um acompanhamento dos pais ou responsáveis.

Essa perspectiva parece sinalizar que o professor compreende a parcialidade de sua ação pedagógica, tendo em vista os tempos escolares. Necessita repartir com os pais ou responsáveis pelos alunos o compromisso de acompanhamento de suas aprendizagens. Também pode sinalizar a condição do professor que fica mais distante dos alunos, já que a maioria passa no máximo quatro a seis horas/aulas semanais com eles, impossibilitando uma aproximação maior. Nesse caso, haveria a necessidade de ajuda da família, porém o distanciamento dos pais da escola provoca uma tensão. De um lado, parece que os professores estão clamando por ajuda e, por outro, os pais parecem depositar toda a responsabilidade pela aprendizagem de seus filhos à escola. Esse tema pode ser importante para encaminhar ações conjuntas. Certamente, é preciso compreender a função de cada instituição, não delegando à escola o que é função específica da família, mas também tendo clareza de que a tarefa de escolarização é principalmente, de responsabilidade da escola e dos professores.

### **5.1.3 Dialogando com as professoras<sup>17</sup> que atuam nos Setores sobre o que compreende uma “boa avaliação”**

As professoras que atuam nos Setores expressam suas representações sobre avaliação muito próximas do discurso proferido pela equipe da Secretaria de Educação<sup>18</sup>. Em seus pronunciamentos, os professores evidenciam a necessidade de uma avaliação diferenciada, característica muito explorada em sessões de estudo proporcionadas pela SED. Essa condição revela o impacto do papel da formação

---

<sup>17</sup> Docentes em sua totalidade do gênero feminino.

<sup>18</sup> Esta análise decorre da inserção desta pesquisadora na Secretaria de Educação, pela grande proximidade com as pessoas que integram os setores das escolas e pelos documentos norteadores da política educacional do município.

continuada sobre eles. Em outro estudo<sup>19</sup>, afirmei a emergência de espaços para discussão e estudo aos professores, bem como a importância de encontrar alguém em quem confiar e dividir os desafios cotidianos. É importante que os professores reconheçam essa condição no supervisor, ou no profissional que exerce na escola a função de organizar momentos de reflexão, de tomar decisões e, especialmente, de proporcionar formação em serviço (ELY, 2006, s/p).

De alguma forma, os depoimentos das equipes diretivas e pedagógicas das escolas são marcados pela interlocução com a SED, que reconhece neles a condição de pólos irradiadores dos conhecimentos pedagógicos. Fica evidente, no discurso das professoras responsáveis pelos Setores, diretoras eleitas, supervisoras pedagógicas e orientadoras educacionais, a preocupação com uma avaliação processual e diferenciada. Expressões como *observar o crescimento moral e pedagógico do aluno, ter conhecimento do que é o meu aluno, das práticas docentes*, indicam que o olhar dos professores responsáveis pelos Setores é um olhar preocupado com a aprendizagem, e expõe a angústia destes profissionais em tornar essas perspectivas mais próximas das práticas docentes.

Os profissionais que ocupam, na escola, a função do olhar estrangeiro, daquele que vê o que de válido está ocorrendo e que transforma isso em motivo de socialização com os demais colegas professores, têm caráter formador, pois problematizam as práticas, trazendo ao debate o que ainda deve ser tensionado. **Mas se os professores responsáveis pelos Setores, têm a função de fomentar a discussão e conseqüentemente problematizar / desafiar os professores a novas práticas e diferentes olhares em avaliação e os questionários indicam que seus pressupostos teóricos são condizentes com uma avaliação desejada, por que esta avaliação ainda encontra resistências nas escolas? Podemos depositar nesses profissionais a responsabilidade da formação dos docentes e a mudança efetiva das práticas?** Parece que não! A responsabilidade de mudanças efetivas em avaliação não reside em uma única pessoa. Não só os

---

<sup>19</sup> Trabalho publicado no CD-room do XIII ENDIPE, sob o título *Ações e Intenções na Construção de uma Escola Reflexiva*.

professores, nem só os Setores, e nem o Sistema, nem os pais, nem os alunos isoladamente são responsáveis pela mudança. A verdadeira transformação é fruto do desejo de ensinar, aprender e, conseqüentemente, avaliar, dependendo de um esforço coletivo. Com certeza, todos objetivam, a partir de seus princípios, uma educação de qualidade. Para Arroyo (2001), é preciso mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional, pois só assim mudaremos a cultura política excludente e seletiva, tão arraigada em nossa sociedade.

Outro aspecto, apresentado por uma das supervisoras pedagógicas, diz respeito à coerência que o processo e as práticas avaliativas devem ter com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Essa questão não foi trazida por nenhum professor e poderia estar evidenciando a ausência do caráter coletivo do trabalho docente, ou então a pouca vinculação do PPP ao trabalho cotidiano da escola. O fato de o PPP ter sido citado por uma supervisora pedagógica evidencia a sua proximidade com a amplitude da escola, a qual se manifesta nesse importante documento. Certamente, espera-se que o supervisor pedagógico tenha um papel relevante na formação em serviço dos professores, contribuindo para a articulação entre a teoria e prática, buscando fazer elos entre o seu saber e o conhecimento profissional dos professores, interagindo, mediando, intervindo, problematizando e questionando as vivências escolares, num movimento de aprendizagem contínua e mútua. O papel fundamental do supervisor pedagógico refere-se ao acompanhamento das práticas dos professores, com vistas à continuidade de sua formação no interior da escola, como nos aponta Placco e Almeida (2003). Ao supervisor pedagógico cabe auxiliar o professor, instigando-o a partir de sua prática. Também Alarcão contribui a essa reflexão quando se refere que

a supervisão é uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar (ALARCÃO, 2004, p.65).

A escola vem, progressivamente, sendo considerada como um espaço privilegiado para a formação de profissionais reflexivos. A formação que acontece no seio da escola anseia por (trans) formar práticas e conceitos, e proporcionar um

debate coerente com o contexto educacional. A escola pode estar organizada de modo a criar condições favoráveis ao diálogo e à refletividade, tanto individuais como coletivas. Segundo Alarcão (2004), a escola, e especialmente as pessoas que organizam as situações de diálogo entre os professores, precisam compreender o que é ser professor e como se pode contribuir para a sua função.

Nesse contexto, o supervisor pedagógico pode ser uma figura importante que auxilia na criação de contextos favoráveis à aprendizagem e no desenvolvimento dos novos professores e, por sua influência, à aprendizagem de desenvolvimento dos seus alunos (ALARCÃO, 2004, p. 78). Esse profissional pode também ajudar a criar condições de aprendizagem e desenvolvimento profissionais (ALARCÃO, 2004, p. 65), cabendo a eles articular um olhar investigativo junto aos professores e a ação de intervir e planejar ações que levem a superação de práticas avaliativas indesejadas. **Mas então, se também é esta a função dos professores responsáveis pelos Setores, por que ainda encontramos escolas que indicam como dificuldade no processo avaliativo a necessidade de repensar o real objetivo da avaliação? Por que as práticas avaliativas apresentadas pelos professores ainda parecem estar distantes da prática por eles desejada em seus discursos?**

## 5.2 SABERES MOBILIZADOS NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Certezas múltiplas protegem nossas tranqüilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança para repetir ano após ano nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem. Não constam em tratados de pedagogia, nem nos regulamentos, nem nos frontispícios das escolas. São certas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre. [...] Garantem velhas seguranças. [...] São nossas crenças e nossos valores. Não se discutem se praticam com fiel religiosidade (ARROYO, 2001, p. 171).

O excerto do *Ofício de Mestre*, do professor Miguel Arroyo, acima destacado, parece confrontar algumas inquietações que, freqüentemente, são apontadas por professores, especialmente em espaços de formação. Até mesmo parece responder a pergunta que não cala entre os docentes: por que é difícil mudar? Por que as práticas escolares (inclusive as avaliativas) parecem estar

garantindo velhas seguranças aos que delas fazem uso? Seguindo o pensamento do autor, há a necessidade de inovar as lógicas e as estruturas do sistema escolar. Para isso, precisam ser afetadas as relações de trabalho, a propriedade de cada área e disciplina, o domínio dos tempos e espaços escolares e as relações com os colegas, com a direção e com os alunos. Parece clara a necessidade de quebra de velhos paradigmas, também no que se refere à avaliação. À luz dessa perspectiva, analiso a seguir os saberes mobilizados pelos professores ao avaliar, especialmente os saberes relacionados às práticas avaliativas.

### **5.2.1 Professoras das séries iniciais: saberes em questão**

Nas séries iniciais, parece existir uma maior preocupação em diversificar as práticas avaliativas, fator que possibilita um conhecimento mais profundo do aluno e permite ao professor uma avaliação *mais global*, como citaram as professoras. Uma professora exemplifica essa perspectiva e demonstra o caráter processual e contextual da avaliação, dizendo que é preciso *procurar diversificar ao máximo, para que o aluno se expresse de diversos modos, para que ele possa compreender e agir, construir sua aprendizagem*. É importante destacar, também, que esses professores valorizam muito a convivência com e entre os alunos, possibilitando que a interação também promova a aprendizagem.

Ao serem questionados sobre as práticas avaliativas que mais utilizam em sala de aula, os professores valeram-se de várias representações. Para fins de análise, classifiquei-as em três grupos: *práticas processuais, práticas descritivas e práticas pontuais*.

Considero *práticas processuais* aquelas realizadas no decorrer das aulas, não engessadas em tempos pré-determinados, e que permitem um acompanhamento prolongado das aprendizagens dos alunos. São exemplos de práticas processuais *as atividades diversificadas, a observação, o acompanhamento diário do grupo, o registro da participação, coleguismo*, entre outras. Percebe-se, nessas práticas docentes, o caráter subjetivo da avaliação, onde a mensuração objetiva destes aspectos não é possível, a não ser pelo “julgamento” direto de quem

avalia. Nas práticas processuais, o que, para um professor, pode ser motivo de preocupação, para outro pode ser motivo de intervenção, e, para outro, ainda, de diagnóstico. A avaliação processual exige do professor uma atenção permanente sobre o seu aluno, assim como sobre os objetivos que pretende atingir ao longo do percurso. Exige, também, uma atitude reflexiva do professor sobre seus próprios valores, que procura compreendê-los e checá-los constantemente.

As *práticas descritivas* complementam as práticas processuais, pois sustentam e legitimam o caráter subjetivo da avaliação processual. Também permitem ao professor o registro de suas observações, vivências, práticas realizadas (jogos, brincadeiras, posturas, participação dos alunos,...), assim como a realização da meta-avaliação, ou seja, a análise do que foi realizado em aula. Desse modo, procura-se avaliar os aspectos que contribuíram para as aprendizagens de cada aluno e o planejamento de novas intervenções. Outra prática descritiva, citada pelos professores das séries iniciais, é o *anedotário*, que é uma espécie de caderneta onde os professores registram os avanços, as dificuldades e as necessidades de cada aluno. Esse acompanhamento auxilia a escrita dos pareceres descritivos ou dos relatórios de avaliação entregues pelos professores aos pais ou responsáveis pelos alunos ao fim de cada trimestre letivo. O fato de escreverem esses relatórios de avaliação pode estar contribuindo com o caráter processual da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental. Favorece, também, o processo reflexivo dos professores, pois, ao escreverem, refletem sobre as ocorrências e as formas como as vêem.

A terceira categoria refere-se às *práticas pontuais* de avaliação. Quando questionados sobre as práticas que mais utilizam para avaliar os seus alunos, os professores ainda fazem menção às *produções escritas*, aos *trabalhos individuais* e a *alguns testes*. Parece haver uma preocupação em não dar destaque aos instrumentos de avaliação, como se fossem indicativos de uma prática “tradicional” de avaliação. Chamou-me a atenção o relato de uma professora que diz realizar atividades em sala de aula, sem que a criança perceba: *acho que o ideal é a criança não se sentir avaliada*. A preocupação dessa professora, que parece estar carregada de boas intenções, pode, entretanto, provocar alguns questionamentos. O

fato de “esconder” a avaliação dos alunos das séries iniciais pode indicar certo desconforto em avaliar para as professoras deste nível de ensino. A quase ausência de indicações de instrumentos de avaliação, e o receio de nomeá-los, pode ser a tradução de críticas realizadas a recursos escritos individuais de avaliação. Entretanto, cabe refletir: como os alunos recebem os relatórios de avaliação no final de cada trimestre, se não se sentiram avaliados durante esse processo? **Ainda são as práticas pontuais desenvolvidas pelos docentes as que melhor traduzem o momento da avaliação?** No momento em que a avaliação se traduzir como um verdadeiro acompanhamento das aprendizagens dos alunos, propício ao planejamento e às intervenções, não haverá a preocupação em esconder as atividades avaliativas, pois serão naturais ao processo de aprendizagem.

A maioria das práticas descritas procurou deixar clara a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Nos depoimentos das professoras de séries iniciais, ficou evidente a noção de processo e a valorização do crescimento individual dos alunos. No entanto, tiveram dificuldades para descrever experiências positivas de avaliação que tenham apresentado bons resultados em sala de aula. Poucas professoras descreveram fatos concretos; normalmente referiam-se a expressões do senso comum para caracterizá-las. Foram citadas, como experiências positivas de avaliação,

“o dia a dia do aluno, a escola ciclada, a avaliação continuada, o olhar diferente sobre cada aluno, a possibilidade de ver o aluno sempre como único, a leitura dos relatórios com os próprios alunos, os pareceres descritivos, as produção de textos, os projetos de aprendizagem, também foram citadas como experiências positivas dentre outras.”

Um dos poucos relatos de experiências positivas e concretas referiu-se à prática de um professor que desenvolve uma avaliação combinada com seus alunos. Para o professor, a combinação (creio que deva estar se referindo a um tipo de negociação) viabilizou certa disciplina e acompanhamento dos alunos, bem como o entendimento da necessidade de participar, de criar um espaço em sala de aula que seja propício ao estudo.

### 5.2.2 Professores dos anos finais: saberes e práticas

À luz das categorias definidas sobre as práticas avaliativas, procurei analisar o depoimento dos professores dos anos finais da escolarização fundamental. Selecionei, dentre as citações dos professores, aquelas que representam qualitativamente a totalidade das indicações, nas quais mencionaram

os trabalhos em grupos, pesquisas, provas escritas, trabalhos orais, participação escrita e oral, seminários, observação, crescimento, testes, trabalho com consulta, atividades em aula, projetos, temas de casa, pois revelam se o aluno é responsável, e auto-avaliação, realizada com alunos e também com pais.

Percebe-se, nas práticas mencionadas pelos professores dos anos finais, o destaque às *práticas pontuais de avaliação, em oposição ao discurso das professoras dos anos iniciais.*

A maior incidência de *práticas pontuais de avaliação*, nos anos finais, traduzidas em provas, em testes, em pesquisas, em trabalhos escritos..., favorece a compreensão de que os professores valem-se, consideravelmente, desses instrumentos para avaliar seus alunos para possibilitar um acompanhamento mais transparente de sua avaliação. O uso preponderante de práticas pontuais pelos professores das séries finais poderia indicar que, dadas às características de sua docência, optam por processos mais objetivos, que favoreçam a transparência dos critérios que adotam. Com essa atitude, os professores pensam acercar-se de uma avaliação mais justa e condizente com as aprendizagens de cada aluno.

Sobre a quase que total ausência de *práticas descritivas* nas indicações dos professores, pode-se levantar algumas hipóteses, tais como: a inviabilidade desta prática devido ao pouco contato (em tempo) com os alunos; a expressão dos resultados finais serem por notas e não por relatórios descritivos de avaliação, então ou o grande número de alunos de cada professor, tendo em vista o número de turmas que atende. Essa suposição fica fortalecida em depoimentos de professores, ao referirem-se às dificuldades encontradas para colocar em prática seus ideais avaliativos. Os professores mencionam, como desafiante, a capacidade de encontrar

práticas avaliativas para uma turma em que há grandes diferenças de aprendizagens, distintos ritmos e maneiras de trabalhar. Um dos professores completa dizendo que a *avaliação é um assunto muito polêmico*. Sente-se frustrado nesse assunto, pois há muita resistência dos professores mais conteudistas e preocupados com notas, conceitos, provas. Termina dizendo que *assim é difícil colocar em prática aquilo que acredito*.

Nas séries finais, há pouca presença de *práticas processuais*, embora, ao indicarem o que compreenderiam como uma *boa avaliação*, os professores citaram o caráter processual da avaliação. Referiram-se a *avaliar o aluno no seu todo*, *avaliação contínua*, *compreende assistir o aluno em todos aspectos e momentos*. No entanto, tais práticas não foram nomeadas, o que poderia indicar o desejo, e também a impossibilidade de realização!

Chama a atenção, entretanto, a afirmação de uma professora quanto ao caráter processual das suas práticas.

Como estou iniciando este ano no papel de professora, pretendo avaliar meus alunos de diversas maneiras: participação em aula, cumprimento das tarefas em casa e na aula, capricho e organização do material, principalmente do caderno, trabalho em grupo, trabalho individual, responsabilidade na entrega de trabalhos. Assim, provavelmente o aluno terá uma avaliação mais justa por parte do professor, e também pretendo fazer auto-avaliação (do aluno e dos pais).

A preocupação dessa professora, que é nova na Escola, assim como em relação ao processo de aprendizagem e à avaliação, parece indicar o desejo de praticar uma avaliação diferenciada, também nas séries finais. Sua condição de estreada no grupo e de recentemente ter concluído seu curso de graduação, pode revelar certo entusiasmo com seus objetivos. Reconhecidas as dificuldades vividas por esses professores para promover uma prática avaliativa mediadora, há sinais de que algumas iniciativas estão sendo incorporadas ao cotidiano escolar. A avaliação mediadora se configuraria, então, como um importante ingrediente do processo de aprendizagem.

Nos professores dos anos finais parece estar mais evidente a preocupação com os resultados, explicitados pela aprovação/reprovação. Muitas práticas estruturaram-se em função da avaliação, transformando-se no estímulo mais importante para a aprendizagem. Dessa maneira, os professores começaram a ensinar aquilo que avaliariam, enquanto que os alunos estudavam para serem aprovados nas avaliações. Certamente, esse processo decorre, em grande parte, das diretrizes presentes nos currículos e na tradição escolar. Na medida em que os conteúdos são previamente definidos, orientam o sentido do que se constitui como conhecimento válido, e esse será o parâmetro da avaliação. Essa terá, como objetivo, mensurar a condição de cada aluno de alcançar o patamar fixado.

A avaliação estaria subordinada ao que ensinamos e, conseqüentemente, somente ensinaríamos aquilo que pudéssemos avaliar. A descrição do professor reflete essa preocupação, assim como a falta de sentido em aprender para os alunos, visto que seriam igualmente aprovados no final do ano. Parece que os professores sentem-se “sem tapete” ao perderem o foco da aprovação/reprovação. Para Arroyo (2001),

reprovar sempre será uma violência para os educandos e para os educadores. É o atestado do nosso fracasso. Isso sempre dói. A reprovação é um tapa no nosso profissionalismo. É o espelho onde nosso rosto docente se revela mais desfigurado. Reprovar ou aprovar mexe com crenças, mas, sobretudo, como nossas auto-imagens negativas. Tentamos retoques, diminuir os altos índices, ensaiar mecanismos de recuperação paralela, contínua, turmas de aceleração, reintegração... É uma área onde mais inventivos somos. Apenas para retocar ou corrigir as rugas de nosso rosto profissional, porque nos desconfigura (p.176).

Os depoimentos dos professores e o contexto educacional parecem estar indicando uma desacomodação do processo avaliativo. Os professores sentem-se preocupados em deixar, à beira do caminho, muitos alunos após uma reprovação. Por outro lado, a retirada da possibilidade de reprovação é percebida como uma angústia que revelaria uma perda de sentido no ensino. De alguma forma, essa condição abala a sua autoridade. A autoridade do professor alicerça-se sobre seus saberes e, nessa condição, ele espera ser reconhecido. O que parece necessária é uma reflexão sobre essa base de saberes e que, quando colocados em questão, se constituam de forma mais consistente e clara para o professor.

### 5.3 ORIGEM (NS) DO(S) SABER (ES) DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO

Se compreender a representação de uma avaliação positiva é importante para refletir sobre as práticas escolares, é também fundamental entender como essas compreensões se alicerçam em saberes docentes. Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são múltiplos e formados a partir das mais diversas fontes, já mencionadas anteriormente.

Parece importante, portanto, mencionar as fontes e/ou origens dos saberes profissionais nomeadas pelos professores, especialmente, aquelas que mais influenciam suas práticas avaliativas. Na Escola “A”, os professores indicaram a formação inicial específica para o magistério, proposta no Curso Normal, na Graduação ou Pós-Graduação e a Formação Continuada, como as que mais fortemente influenciam suas práticas. Posteriormente, mencionaram a literatura especializada, as trocas que fazem com os colegas, a própria experiência com docentes, assim como as práticas vividas enquanto alunos e, como últimas indicações, citaram revistas, internet, televisão, etc.

Na Escola “B”, a Formação Continuada é citada como principal influência na configuração dos saberes docentes. Em seguida, aparece a experiência como docentes, depois a literatura especializada e, em quarto lugar, nomeiam a formação inicial específica para o Magistério. Ainda mencionaram as trocas realizadas com os colegas, as práticas vividas enquanto alunos, e também outras fontes como revistas, internet, pesquisas, convivência familiar, músicas, etc.

Os professores da Escola “C” enunciam, como principal fonte de influência em suas práticas avaliativas, a Formação Inicial específica para o magistério, proposta pelo Curso Normal, de Graduação, ou Pós-Graduação. Posteriormente, apontam a literatura especializada na área de educação e os autores que inspiram o fazer profissional, a própria experiência como docentes, a Formação Continuada, as trocas realizadas entre os colegas, as práticas vividas enquanto alunos e outras fontes como revistas, internet, *vocação*, etc.

Essas diferenciadas perspectivas de composição dos saberes reforçam a posição de Tardif (2002), ao afirmar que os saberes dos professores não se constituem como um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma só vez, mas é um processo em construção que se faz ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor *aprende progressivamente a interagir com seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo em que se insere nele, o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”* (p. 14).

### **5.3.1 Origens dos saberes: professoras das séries iniciais**

Quando questionados sobre a existência ou não de influência externa (Secretaria de Educação/ Sistema, Escola,...) nas práticas avaliativas, os professores das séries iniciais e finais apresentaram idéias bastante diferenciadas. Os professores de séries iniciais reconhecem a existência de alguma influência externa, e citam a Secretaria de Educação e a própria Escola. No entanto, percebe-se um caráter favorável a essa ação, evidenciando que os professores consideram como positivas a maioria dessas *ajudas*. Uma das professoras dos anos iniciais, ao referir-se às influências externas, disse que *“em primeiro lugar, segue-se as normas que o Sistema acredita ser o mais eficaz. Em cima disto, o profissional adapta os seus procedimentos para proporcionar ao educando a mais justa avaliação”*. Percebe-se a subordinação da ação do professor às normas ditadas pelo Sistema, como se elas fossem prontas e acabadas, e o máximo a ser feito é adaptar as suas práticas às regras gerais.

Cabe aqui questionar, entretanto, que representação faz o professor do Sistema? Seria a legislação escolar? Em geral, se representa como Sistema, no caso desse estudo, a Rede Municipal de Ensino Fundamental, representado pela Secretaria de Educação que, mesmo não legislando autonomamente sobre as escolas, é responsável pela sua manutenção. Mas não fica clara a compreensão de nosso respondente.

Outra professora cita a Escola e a Secretaria de Educação como influências externas. Ela evoca que suas práticas avaliativas são definidas com o auxílio desses

órgãos para avaliar o processo evolutivo dos alunos. Revela certa coerência com a representação dos professores de uma *boa avaliação*, já mencionada no decorrer dessa análise. Outra professora diz que procura seguir o que é combinado na Escola e com os colegas, e que suas práticas avaliativas são uma junção de orientações externas e de suas experiências. O depoimento das professoras das séries iniciais revela que as influências externas não estariam ditando o que deve ser realizado, mas, pelo contrário, estariam auxiliando a construção das práticas avaliativas. Diferente contribuição a essa reflexão traz outra professora ao mencionar o Projeto Político Pedagógico da Escola como uma influência externa: *O professor precisa levar em consideração o que está no PPP ou no regimento da escola, mas podendo trazer elementos novos para enriquecer o processo avaliativo.* Novamente, as influências externas aparecem como produtoras de efeitos sobre as práticas docentes. No entanto, a professora se autoriza a incorporar ou não estas influências desde que sejam capazes de enriquecer o processo avaliativo que protagoniza. Parece que o sentido de *contribuição*, atribuído ao mecanismos externos à escola, aproxima as professoras das séries iniciais a uma prática avaliativa menos estanque, possibilitando um acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Evidenciam, também, o sentimento de que a formação continuada está encontrando aliados e fazendo eco aos seus saberes.

Em sua maioria, as professoras assumem a autoria de suas práticas, mesmo reconhecendo as influências externas. Algumas expressões ajudam a essa compreensão: *eu procuro [...], eu solicito [...], minhas expectativas são [...], minha maneira ser e fazer é [...], meu processo avaliativo se dá [...], fui aperfeiçoando e aprimorando minha maneira, [...]* As professoras colocam-se como autoras principais do processo avaliativo, o que poderia indicar que, apesar de toda configuração do cenário escolar, ainda é a professora, em sua sala de aula, quem decide sobre suas práticas. Certamente, nessa condição estão presentes as influências coletivas, mas o professor tem decisões próprias. Correia e Matos (2001) afirmam que

o medo que os meus alunos não falhem muito e a idéia de que o professor tem sucesso se os alunos têm sucesso nos exames ou nas provas globais, embora promova uma solidariedade entre professores (a até alunos), ocasiona um processo individual de preservação de uma imagem profissional potencialmente fragilizada pela possibilidade de ser sujeito a um julgamento público (p. 120).

Essa referência permite-nos compreender por que as professoras assumem decisões sobre suas práticas avaliativas, uma vez que, no final, são elas as responsáveis principais pelo desempenho de seus alunos.

### **5.3.2 Origens dos saberes dos professores das séries finais**

Em direção diferente de seus pares das séries iniciais, os professores das séries finais demonstraram certo desconforto com as influências externas. Com frequência, dirigem críticas, mostram-se resistentes e verbalizam um grande desejo de maior autonomia. A Secretaria de Educação aparece como o órgão de maior regulação de suas escolhas avaliativas. Essa influência externa é citada de modo negativo pelos professores que se sentem, muitas vezes, invadidos e impossibilitados de agir segundo seus princípios. Destaco algumas indicações desse desconforto.

O professor deveria ter mais autonomia, pois é ele quem acompanha o dia a dia do aluno. É o professor, é também a escola que sabe do empenho, do esforço da dedicação dele para com o educando.

As influências externas acontecem, mas procuro não deixar-me influenciar, pois sou eu que estou o ano inteiro com o aluno.

Percebemos ordens da coordenação pedagógica na maneira de avaliar. Ex.: No 1º trimestre, 1 a 30, no 2º trimestre, 1 a 30 e no 3º trimestre 1 a 40. É muito comentada e discutida a avaliação em nossas reuniões pedagógicas.”

Procuro trabalhar com diversas fontes teóricas, mas não serei hipócrita em dizer que não há influência externa, principalmente das Secretarias de Educação, sempre preocupadas com índices de aprovação.

As opiniões dos professores refletem certo dilema, pois, de um lado, eles pensam estar fazendo o melhor por seus alunos e tentam assegurar um mínimo de dignidade para a sua profissão e, do outro, reconhecem as influências externas, fortemente representadas pela Secretaria de Educação. Esse órgão tem a função de estimular a aprendizagem de todos e, muitas vezes, é mal interpretado, pelo fato de não estar presente em todas as situações escolares, e não intervir de forma mais comprometida com os processos e a realidade das Escolas. Parece haver uma

tensão entre o processo de responsabilização dos professores e a preocupação com o produto, principal objetivo da Secretaria de Educação, evidenciado pelos índices de aprovação/ reprovação. Para Correia e Matos (2001),

a avaliação parece ter adquirido uma tal centralidade na vida das escolas que ela tende a transformar-se no núcleo estruturante da definição tanto do ofício do professor como do ofício do aluno. A preponderância adquirida pela avaliação na vida das escolas não é apenas uma consequência do aumento de sua importância quantitativa, mas resulta das importantes transformações qualitativas que ela induziu nos quotidianos escolares (p.19).

A avaliação parece ter também, para os autores, promovido o desenvolvimento de um conjunto de solidariedades mecânicas que tendem a invadir e a substituir os espaços de cooperação pedagógica. Dentre estas importantes mudanças qualitativas ocorridas nas Escolas em função da avaliação e que transcendem a simples emissão de um juízo de valor sobre as competências cognitivas dos alunos, Correia e Matos (2001) destacam

o agravamento dos riscos de exposição pública dos professores, a quebra da relação de continuidade entre os apelos ao desenvolvimento de uma intervenção profissional mais atenta às dimensões não cognitivas e uma apreciação dos produtos onde se valorizam sobretudo as dimensões cognitivas, a ascendência dos manuais escolares e da indústria de explicações sobre os resultados escolares[...], bem como a tendência para os professores quando se trata da sua própria avaliação, procurarem promover uma imagem onde se valorizam sobretudo os símbolos de competência e êxito profissional, ocultando os seus problemas e contratempos, não podem ser dissociados desta multiplicação das tarefas de avaliação (p.19).

O desejo de uma maior autonomia indicado pelos professores das séries finais, leva-nos a questionar o que representa esta autonomia tão desejada. O que é autonomia para os professores? Apoiada, novamente, em Correia e Matos(2001), apresento o incômodo de muitos professores quando o

sistema diz que o professor é livre, autônomo para gerir o programa, no entanto no final do ano os alunos são avaliados por exames que não saíram das suas mãos, mas de pessoas que disseram que o professor poderia gerir o programa como entender [...] (p. 120).

Apesar dos alunos das escolas pesquisadas não estarem sendo submetidos a exames finais externos, os professores sentem-se pressionados quando são vigiados em suas avaliações e cobrados no final de ano por resultados satisfatórios de aprovação. Um dos professores reforça esta suposição quando afirma:

fico muito triste, pois passo o ano inteiro com o aluno, tenho várias anotações sobre o mesmo. Sei do seu desempenho ou não, e vem a direção e SED dizer, ou melhor, perguntar o que fiz o ano inteiro com esse aluno, para ele não aprovar?

A culpabilização sobre o desempenho dos seus alunos parece estar pressionando os professores ao individualismo de suas ações, pois a sua eficácia está sendo medida pelo número de alunos aprovados. Ao estarem permanentemente sujeitos ao julgamento público, os professores criam mecanismos individuais e solitários, visando resguardar a sua imagem de bom professor. O descontentamento do professor, ao mencionar a insatisfação por não ser ouvido e ter a sua “autoridade” posta em dúvida, revela o desgosto dos professores pelas influências externas ou o não verdadeiro entendimento destas influências.

O desejo de *autonomia*, tão mencionado pelos professores, tem relações intensas com o conceito de *autoridade*, como nos ensina Correia e Matos (2001). *Autonomia* significa a *faculdade de se reger ou se conduzir por si próprio; independência* (p. 37). Mas o que é ter autonomia em um contexto escolar que é, por natureza, essencialmente coletivo? Haveria uma autonomia coletiva? De que forma o professor pode ser autônomo em suas ações? Segundo Correia e Matos (2001), mais do que autonomia, os professores buscam autoridade em suas ações. E a autoridade pode ser diferente de poder. Para os autores, o termo *autoridade* remete à *idéia de criador, de alguém que está na origem da sua própria ação e que é capaz de se autorizar, ao passo que a palavra poder nos remete mais para a idéia de procuração, mandato, ter influência ou força* (p.30) Ser um professor-autor é ser alguém que se legitima por suas ações, apoiado em saberes que fundamentam estas práticas.

Outra questão que merece atenção é o fato de que a maioria dos professores, tanto dos anos iniciais como dos finais, pouco referirem-se ao trabalho

coletivo. Apenas dois professores citaram a Proposta Político Pedagógica da Escola como um eixo norteador das práticas, enquanto que a maioria dos professores expressou-se de forma individual, como por exemplo: eu decido, eu avalio, a decisão é particular, eu escolho,... Essa constatação nos remete às reflexões de Hoffmann (2003) quando afirma que as mudanças desejadas para a avaliação dos processos de aprendizagem na escola não devem vir desacompanhadas de outras mudanças na estrutura organizacional da instituição escolar e do trabalho pedagógico.

Além de citarem os órgãos externos como influências positivas (professores dos anos iniciais) e negativas (professores dos anos finais) em suas escolhas avaliativas, os professores também reconhecem contribuições teóricas que influenciam de forma significativa e ajudam a pensar e a tomar decisões sobre avaliação. Dentre os autores citados estão Celso Vasconcelos (1988), Vasco Moretto (2003), Paulo Freire (1996), Moacir Gadotti (1989), Rubem Alves (1994), Jaqueline Moll (2004) e Jussara Hoffmann (2001), que são quase que uma unanimidade entre as citações dos professores. Creio que seja importante registrar aqui, que essa última autora citada prestou assessoria durante quatro anos<sup>20</sup> aos professores da Rede Municipal e para a equipe de supervisão da SED, deixando fortes marcas no referencial avaliativo das equipes. Evidencia-se, portanto, uma positiva contribuição da formação continuada e um sinal de que entre os saberes mobilizados pelos professores ao avaliar, também estão os construídos nestes espaços de formação em serviço. Como afirmei em outro estudo,

a construção de saberes na e para escola só pode ser discutida por seus atores e o melhor espaço para o desenvolvimento deste trabalho é a escola. É onde são desencadeados os fatos e onde eles podem melhor ser observados, estudados, (re) planejados e (re) avaliados (ELY, s/p. 2006).

O quadro abaixo objetiva proporcionar uma visão dos saberes mencionados pelos professores como influentes em suas práticas avaliativas, incluindo os mais evidenciados em cada uma das escolas.

---

<sup>20</sup> Quatro anos não consecutivos.

**QUADRO III: ORIGEM DOS SABERES DOCENTES**

	<b>FONTE E ORIGENS DOS SABERES</b>		
	<b>ESCOLA A</b>	<b>ESCOLA B</b>	<b>ESCOLA C</b>
<b>1º</b>	Formação inicial específica para o magistério proposta no Curso Normal, na Graduação ou Pós-Graduação e a Formação Continuada	Formação Continuada	Formação Inicial
<b>2º</b>	Literatura especializada	A Experiência com docente	Literatura especializada
<b>3º</b>	Trocas realizadas com os colegas	Literatura especializada	A experiência enquanto docente
<b>4º</b>	A própria experiência como docente	Formação Inicial	Formação Continuada
<b>5º</b>	Práticas vividas enquanto alunos	Trocas realizadas com os colegas	Trocas realizadas com os colegas e as práticas vividas enquanto alunos
<b>6º</b>	Revistas, Internet,...	Práticas vividas enquanto alunos e outras fontes (revistas, Internet).	Outras fontes (revistas, Internet, vocação,..)

Mas se vários estudos foram realizados, se os professores participaram de significativos momentos de estudo com os profissionais acima mencionados, porque ainda continuamos encontrando na Rede Municipal práticas avaliativas diferentes das mencionados nos Projetos Políticos Pedagógicos? **Por que ainda existe resistência à mudança? De que mudanças estamos falando?**

#### **5.4 UMA APROXIMAÇÃO COM OS PROFESSORES: A ENTREVISTA**

As entrevistas caracterizaram o segundo momento da pesquisa e objetivaram aprofundar dados que se mantiveram superficiais nos questionários. Utilizei como pressuposto teórico o referencial de Szymanski (2004), que apresenta este procedimento de uma forma simples, mas que traduz formatos, modos de proceder e aspectos a serem observados na sua utilização. A entrevista reflexiva vem sendo utilizada em pesquisas qualitativas como um meio para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado, com foi o caso do questionário. *Partimos do princípio de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si [...]* (SZYMANSKI, p. 09). A entrevista proporcionou o encontro mais próximo com alguns professores a fim de obter informações a respeito dos saberes mobilizados nas práticas avaliativas, mediante uma conversação de natureza profissional. Durante as entrevistas, foi possível interagir com as professoras entrevistadas<sup>21</sup>, buscando conhecer mais a fundo conceitos, percepções, sentimentos e (pré) conceitos não descritos nos dados dos questionários. Registro aqui a importância dos dados coletados no questionário, visto que foram eles que proporcionaram uma visão mais geral dos interlocutores e suscitaram os aprofundamentos ora descritos nas entrevistas.

---

<sup>21</sup> Participaram das entrevistas somente professoras, por isso, o uso, a partir daqui, somente do gênero feminino.

Participaram das entrevistas seis professoras, sendo duas de cada uma das três escolas, uma de séries iniciais e outra das séries finais respectivamente. Dada a inserção na rede municipal da pesquisadora, e o contato cotidiano com as professoras envolvidas neste estudo, a escola das professoras que participaram das entrevistas baseou-se em critérios prévios de disponibilidade e empatia com o estudo. Quase a totalidade das professoras possui mais de dez anos de docência.

Quanto à formação, as professoras das séries iniciais, a exemplo da maioria das professoras deste nível que participaram da pesquisa, possuem curso de Magistério, atual Curso Normal, e apenas uma está cursando uma Graduação em Licenciatura Plena. Quanto às professoras dos anos finais, todas possuem a Licenciatura exigida para o exercício da função, e apenas uma possui curso de Magistério.

O objetivo das entrevistas, seguindo os fundamentos que regem a entrevista reflexiva, foi o de estabelecer uma relação horizontal com as interlocutoras, e o de constituir-se, inclusive, como um momento de construção de conhecimentos nos limites da representatividade da fala. Não há dúvidas de que existia uma grande expectativa do entrevistador em relação às entrevistadas no sentido de colaboração e disposição em fornecer as informações desejadas. Posso afirmar que as professoras interagiram de forma amistosa e descontraída, encarando a entrevista com uma oportunidade para falar e de serem ouvidas. A apresentação dos objetivos da entrevista, a solicitação de permissão para gravação, e a garantia do anonimato foram apresentadas com clareza e favoreceram o bom andamento do trabalho.

As questões foram cuidadosamente dirigidas às entrevistadas, proporcionando um mínimo de segurança e um máximo de clareza para que pudessem discorrer livremente sobre o tema proposto. Partindo de uma questão desencadeadora, foi possível percorrer pelas demais questões com liberdade, já que estavam inter-relacionadas. Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram devolvidas às entrevistadas para que autorizassem e validassem a compreensão da entrevistadora. Esse procedimento teve como objetivo equilibrar as relações de poder na situação da pesquisa. *A autoria do conhecimento é dividida com o*

*entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (SZYMANSKI, p. 52).*

As reflexões que seguem são frutos da compreensão das respostas dadas pelas professoras durante as entrevistas. Serão contempladas nesta etapa da análise, especialmente, as questões que mereceram maior aprofundamento a partir dos dados dos questionários. Questões relacionadas à origem dos saberes em avaliação, às práticas avaliativas e aos saberes mobilizados foram então exploradas. As questões relacionadas à compreensão de uma boa avaliação não apresentaram significativas diferenças em relação ao já apresentado na análise dos questionários.

#### **5.4.1 Concepções dos professores sobre avaliação**

Quando questionadas sobre a compreensão de avaliação, as **professoras das séries iniciais** referiram-se ao conceito de processo, e a necessidade de avaliar cada aluno a partir de seus particulares, avanços e/ou dificuldades. Mencionaram a inviabilidade da comparação entre os alunos, desejando, assim, poder acompanhar o processo de aprendizagem de cada um. O processo individual de acompanhamento da aprendizagem surgiu novamente nas entrevistas, como se pode perceber na fala a seguir:

se eu comparar com os outros, aí eu já vou estar encaixando nas caixinhas. Eu preciso ver com ele estava e o que ele conseguiu atingir. Todo o aluno tem um desenvolvimento que precisa ser avaliado, todos são diferentes.

Parecem compreender que todos podem aprender, e vêem na avaliação um meio de avaliar, inclusive, o seu trabalho com os alunos. Uma das professoras diz que *ela serve muito mais pra mim, pra mim saber qual o caminho que eu estou tomando, se está certo ou se está errado, aonde eu tenho que voltar, onde eu não consegui; talvez eu tenha que fazer desta ou de outra forma para atingir aquela criança*. Além de resguardar a questão anteriormente apresentada, a resposta da professora também nos abre a hipótese de que os professores reservam para si grande parte da responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos. **Essa**

**avaliação estaria encontrando forças nas séries iniciais devido ao tempo de convivência diários das professoras com os alunos?**

*Esta pergunta é sempre muito difícil,* responde uma das **professoras das séries finais** ao referir-se ao conceito de avaliação, e complementa dizendo que *é um levantamento de dados do que o aluno aprendeu e o que precisa ser retomado.* Essa professora conclui seu conceito de avaliação e pode-se dizer que, apesar de não explicar tanto quanto as professoras de séries iniciais, parece concordar com os pressupostos que regem os conceitos anteriores. Outra professora menciona o ato de avaliar como uma ação permanente da professora *o tempo todo, desde o momento em que o aluno entra em sala de aula, acompanhando-o,* retorna o conceito de avaliação como acompanhamento do aluno para saber, conhecer seu desenvolvimento. Essa mesma professora acrescenta dados ao mencionar os pais, e coloca-os como co-partícipes do acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Mencionou que se torna necessária a realização de provas para que os pais possam saber como os filhos *estão* na escola. As provas surgem, então, como forma de oferecer maior transparência sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos. Essa professora ainda diz: *costumo fazer avaliações por escrito, até para dar uma satisfação aos pais, se necessário, quando solicitado.* Outro aspecto que aparece nessa questão é a relação estabelecida entre a avaliação e os objetivos planejados. Uma professora menciona que *avaliação é uma forma de verificar a evolução do aluno em determinados aspectos, como os definidos para aquela série e/ou conteúdo, depende o que eu vou avaliar.* Parece importante que apareçam indicações ao alcance de objetivos, porque a avaliação também está presente nesse processo, e parece encontrar clareza quando relacionada a metas a serem alcançadas. No entanto, é importante que fique claro que a professora não se refere a todos os alunos ao mesmo tempo, surgindo, novamente, o desejo e a ênfase dada pela maioria das professoras em avaliar cada aluno individualmente no alcance destes objetivos. A professora continua reforçando a posição das demais colegas, afirmando que *pra mim é a evolução do aluno, como é que ele começa e como ele vai indo, se ele está crescendo como aluno.* **Estariam as professoras conseguindo realizar esta avaliação processual e individual?**

#### 5.4.2 “Avaliar o aluno com um todo”

Buscando aprofundar o significado da expressão *avaliar o aluno como um todo*, questionei as professoras das **séries iniciais** quanto ao significado desta expressão tão salientada pela quase totalidade dos professores nos questionários. Puderam-se confirmar hipóteses levantadas na análise dos questionários quando afirmei que as professoras das séries iniciais desejam uma avaliação processual baseada não somente no uso de diferentes instrumentos de avaliação, mas também na observação e no acompanhamento individual dos alunos. O *avaliar o aluno com um todo* parece ser um elemento que salienta e respalda a prática avaliativa das professoras quanto à diversidade e à justiça. O receio de usar somente instrumentos generalizadores de avaliação parece encontrar forças no uso dessa expressão. Uma das professoras de séries iniciais refere-se à expressão dizendo que *é justamente quando tu percebes por que ele não conseguiu e o que está acontecendo com esta criança. E se ele não conseguiu ver o empenho que ele teve; não olhar só o conteúdo, olhar o todo, o que tem por trás [...]*. O termo *não olhar só o conteúdo* permite que entendamos a prática avaliativa das professoras como uma ação não vinculada somente ao conteúdo trabalhado em sala de aula, mas uma avaliação que se expande ao contexto educacional, ao nível da “compreensão e do entendimento” das dificuldades numa perspectiva de processo. Essa compreensão acrescenta avanços à compreensão de avaliação da aprendizagem. Olhar o aluno como um ser integral, não só no ambiente escolar, permite entender fatos que, antes, encontravam-se distantes da escola. No entanto, retorno a uma das questões lançadas na análise dos questionários: **Não estariam as professoras condicionando a aprendizagem dos alunos às suas condições de vida?** Permito-me retomar a reflexão dessa questão, não com o compromisso de fornecer respostas, mas sim com o objetivo de acrescentar componentes à discussão. Outra professora reforça essa questão ao dizer que

esse todo eu imagino que seja a produção do aluno, perceber com ele leu e escreveu, o todo dele, a formação do cidadão, a gente fala muito em formar um cidadão crítico. Então a gente vê todos os aspectos, como um ser pensante, criativo. Porque sempre alguém é capaz de alguma coisa. A participação, o interesse, as atividades em casa. E é preciso ver o que vem interferindo nas dificuldades de aprendizagem. Se é amigo, como forma grupos. Tudo pesa em uma avaliação

As expressões em destaque, além de fortalecer as reflexões anteriores, possibilitam supor que, ao valorizar todas as aprendizagens, as professoras também poderiam estar minimizando as aprendizagens dos conteúdos escolares. Ao valorizar as diferenças e respeitar o ritmo dos percursos de aprendizagem, não estariam deixando de intervir e desafiar os alunos a níveis mais elevados de aprendizagem? Particularmente, tenho receio de que uma enganosa interpretação da avaliação processual esteja abrindo portas para uma relativização do avanço dos alunos sem as aprendizagens mínimas previstas. **Enquanto professoras, temos compromisso com o quê?**

Outro entendimento das professoras de séries iniciais quanto a “*avaliar o aluno com um todo*” seria o de, necessariamente, acompanhar todos os alunos diariamente e em todas as atividades. Uma professora afirma que

é preciso avaliar a maneira dele pensar, dele agir, todas estas coisas, e isto é complicado quando tu tens 27 alunos em sala de aula, muita coisa se perde. Eu fui uma das que chorou na hora de escrever os pareceres, porque precisamos escrever todos os aspectos e mesmo anotando tudo, é difícil. Tem aquele aluno que não escreve nada, não copia, não pergunta nada, o que tu vais escrever dele?

Esse depoimento reflete a ansiedade da professora em corresponder a uma avaliação entendida por ela como processual. Realmente, dentro das condições de trabalho do professor, torna-se necessário munir-se de alternativas e de meios de avaliação que permitam acompanhar a aprendizagem de todos durante o ano. Achar que seja possível observar e fazer registros sobre todos os alunos, todos os dias, parece impossível, pelo menos para ser bem feito!

As **professoras dos anos finais** referem-se à *avaliação como um todo* nos mesmos padrões de entendimento das professoras nos anos iniciais. Almejam avaliar seus alunos em tudo o que fazem na escola, e também fora dela, *avaliar como um todo: comportamento, relações, atitudes; considerar a história de vida deste aluno, sua família, carga pessoal, seu desenvolvimento na disciplina*. Novamente, mencionam a história de vida dos alunos como um fator preponderante na avaliação. **Mas como esses fatores interferem na avaliação? Até que ponto e**

**como são considerados?** Apesar de concordarem, em sua essência, com as professoras dos anos iniciais, as professoras dos anos finais acrescentam algumas questões merecedoras de destaque. Ao mesmo tempo em que afirmam a necessidade de avaliar o aluno como um todo, em suas atitudes, em seu comprometimento, nos progressos, nas maneiras de buscar, no esforço para conseguir..., também reforçam que *tem aluno que não sabe por que não quer. Acredito que todo aluno tem capacidade para aprender, mas é preciso ele querer aprender. Não basta o professor somente ter boa vontade.* Parece estar depositada no aluno boa parte da responsabilidade pela aprendizagem. O que parece importante refletir é sobre o papel do professor nessa mobilização para a aprendizagem, e sobre o desafio de estimular o aluno ao processo de aprender.

Outra questão evocada por uma professora das séries finais relaciona-se à ausência de objetividade e transparência na avaliação. Destaca que

é preciso ter muita segurança para avaliar o aluno com um todo, pois nem tudo é mostrado, por exemplo, aos pais e ao aluno, como era o caso das provas; por isso é preciso ter tudo registradinho. Eu tenho tudo registrado, eu anoto. Em reuniões de pais eu tenho com justificar minha avaliação. Às vezes, é complicado de explicar para o aluno, porque ele acha que só vale o resultado dos testes e provas porque é o que ele vê.

A avaliação do processo de aprendizagem exige das professoras um vasto domínio do campo do conhecimento, e a relação que o aluno estabelece com este conhecimento. Ao ampliar suas práticas avaliativas à observação, aos questionamentos, ao desenvolvimento integral do aluno, os professores sentem a necessidade de munir-se de registros que assegurem suas decisões em avaliação. Conforme a menção da professora, a avaliação do aluno como um todo, apesar de parecer mais justa, por vezes impede um claro entendimento das estratégias utilizadas para avaliar. Ainda é necessária a comprovação e o registro formal das práticas avaliativas, pois elas dão suporte ao professor na justificativa de seus juízos.

### 5.4.3 Descrição das práticas avaliativas que os professores mais utilizam em sala de aula

A preocupação em diversificar as práticas avaliativas parece se confirmar nas entrevistas com as **professoras das séries iniciais**. Essas professoras preocupam-se em possibilitar variadas formas de avaliar os seus alunos, não se detendo em uma única prática<sup>22</sup>. Nomearam as práticas processuais, valorizando a participação e a observação diária, e as práticas descritivas, especialmente sob forma de caderno de registro ou anedotário. *Eu tenho um caderno que eu anoto, tipo um anedotário, faço registros de como foi a atividade*. Esses registros viabilizam a documentação do que foi observado, de forma que se possam buscar maiores informações sobre o processo de aprendizagem do aluno. No entanto, a ausência de práticas pontuais de avaliação nos questionários das professoras de séries iniciais não se confirmou nas entrevistas. As três professoras mencionaram o uso de atividades que permitem avaliar e pontuar o progresso da aprendizagem do aluno.

Professora A:

faço seguidamente ditado, várias maneiras de ditado, vou guardando todo o material que faço com eles. Toda a atividade que eu dou em xerox gosto de recolher também, testeinhos, mais em português e matemática; ciências e estudos sociais eu não cobro tanto, fica mais nos projetos.

Professora B:

Eu avalio muito através de trabalhos de aula, faço avaliações escritas, na parte da escrita faço produção de textos individuais e coletivas.

Professora C:

---

<sup>22</sup> Utilizarei os conceitos definidos no capítulo sobre as práticas avaliativas: práticas processuais (aquelas realizadas no decorrer das aulas, permitindo um acompanhamento prolongado das aprendizagens dos alunos, não engessadas em tempos pré-determinados), práticas descritivas (sustentam e legitimam o caráter subjetivo da avaliação processual e permitem ao professor registrar suas observações, vivências e atividades realizadas), e práticas pontuais (referem-se aos instrumentos de avaliação: provas, testes, trabalhos escritos,...).

Tenho um caderno especial para cada um dos alunos, para ver a evolução. Eles registram todas as atividades. É um caderninho que fica na sala e eu realizo atividades com os alunos neste caderno. Assim é possível ver a evolução da aprendizagem. Ficam ali todos os textos, atividades matemáticas, interpretação de texto, [...] Aí, eu vou vendo o que ainda precisa ser feito. Isso aí eu comecei aqui na escola desde que uma amiga minha (que é professora) me falou.

Essas indicações permitem que afirmemos que as práticas pontuais fazem parte também das práticas avaliativas nas séries iniciais e, registro aqui, que, durante as entrevistas, as professoras sentiram necessidade de explicar essas práticas, como uma forma de justificar o seu uso. Ainda pode-se dizer que há receio em afirmar o uso dessas práticas, provavelmente devido às críticas que as mesmas receberam nos últimos tempos. O uso de práticas pontuais poderia indicar que as professoras sentem necessidade de “enxergar”, de uma forma que possa ser comprovada, o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, o que parece não ficar tão claro nas práticas processuais e descritivas. Retorno, também, ao sentido de encontrar segurança no trabalho que realizam, pois é diferente falar de uma atividade observada, ou então de uma atividade escrita de avaliação. Creio que não se deve valorizar uma em detrimento da outra. Talvez esse procedimento tenha sido um dos maiores equívocos de interpretação a respeito do uso das práticas pontuais. **O importante seria definir o objetivo de realizar determinada prática e, especialmente, definir o que será feito, tendo em vista o progresso das aprendizagens a partir da realização dessas avaliações?!**

A professora “C” afirmou que adotou a prática do *caderninho* com os alunos a partir de uma sugestão de uma colega professora. Evidencia-se, nesse depoimento, a influência dos saberes construídos no campo de trabalho, onde a socialização com os colegas, que vivem as mesmas angústias e alegrias, contribuem para o crescimento profissional.

As entrevistas com as **professoras das séries finais** confirmaram o uso preponderante de práticas processuais e pontuais de avaliação em suas aulas. Nenhuma das professoras citou o uso de práticas descritivas, o que poderia estar evidenciando a dificuldade de tempo para o contato necessário com o aluno, exigido para a realização dessa modalidade. Como já mencionei no decorrer desta

pesquisa, o fator *tempo* é um agravante na realização de uma avaliação diferenciada, visto que a maioria dos professores desse nível de ensino permanece no máximo seis horas semanais com cada turma de alunos. No entanto, muitos estudos já foram realizados na tentativa de buscar alternativas de superação para esta dificuldade. Parece que é preciso construir alternativas, se esse é o desejo! Parece-me que é na avaliação que reside uma das maiores angústias dos professores das séries finais, pois, ao não conhecerem suficientemente seus alunos, temem realizar “injustiças” ao avaliar. Esse temor pela injustiça pode estar traduzindo-se, então, no uso preferencial pelas práticas pontuais, na qual os próprios instrumentos tornam-se os aliados do professor na avaliação. É a possibilidade que eles têm de realizarem uma avaliação mais justa levando em consideração os seus contextos de trabalho.

Curiosas as colocações de duas das professoras entrevistadas ao indicarem que não usam muito o trabalho em grupo, pois esse inviabiliza o acompanhamento individual da aprendizagem, *faço pouco trabalho em grupo, mais trabalho individual, pois permite acompanhar como cada aluno está;* e outra professora continua afirmando que *tem conhecimento que o aluno não adquire em dupla, precisa conhecer sozinho. Trabalhos eu até faço, mas não sou muito a favor porque um copia do outro.* As professoras mencionam, aqui, o direcionamento de suas práticas para a aquisição dos conteúdos, não visualizando a possibilidade da aprendizagem de outras competências e atitudes, como, por exemplo, o convívio em grupo, a socialização dos conhecimentos, a aprendizagem com o outro, dentre outras. Evidenciam também, certa tradição escolar que se acentua na aquisição de conhecimentos cognitivos e nos processos individuais de ensinar e aprender.

#### **5.4.4 Desafios que enfrentam para avaliar os alunos**

Essa questão parece ter provocado uma desconforto nas **professoras de séries iniciais**. Todas se mostraram preocupadas com suas respostas, dada a seriedade do conteúdo. Falar de desafios é como falar em superação, em combater algo que está incomodando. Duas das professoras tiveram suas posições bastante semelhantes, e suas respostas mexeram inclusive comigo! Deixarei suas colocações

para o final deste bloco. A outra professora também pareceu angustiada e me respondeu imediatamente, como se aquele desafio estivesse constantemente lhe acompanhando,

“quem sou eu para avaliar alguém?”. Eu fico com medo, desde que eu estou aqui na escola, eu acho que eu reprovei no máximo uns três, quatro alunos, não tenho bem certeza. Mas toda a vez eu pensei “quem sou eu para reprovar este aluno?”.

A seriedade que a professora transmitiu, ao dar sua resposta, reflete o compromisso assumido por ela com a aprendizagem dos seus alunos e o caráter subjetivo da avaliação. Ela continua dizendo que

num ano o aluno pode não estar apresentando muita coisa, mas no ano seguinte ele pode progredir. É com um concurso de beleza, se os jurados fossem outros tu não sabe se não seriam outras que venceriam. Não se está na cabeça de cada um. Os resultados poderiam ser diferentes se fossem outras pessoas. É muito complicado.

Realmente é complicado! Especialmente quando trabalhamos com seres humanos e acreditamos em sua capacidade de aprender. Mas a questão inicial da professora me levou a outra questão. Quando diz *quem sou eu para avaliar alguém?*, a professora parece estar questionando a sua legitimidade como professora, e também parece estar reduzindo a avaliação ao fato de aprovar ou reprovar. Avaliamos os outros e nos avaliamos a todo o momento. A professora, ao planejar suas aulas, está autorizada a avaliar sua caminhada e o percurso de aprendizagem de seus alunos. Essa posição pode ser indicadora de falta de profissionalismo docente, quando nega o lugar que o professor ocupa na escola e na sociedade. Muito já se perdeu, mas muito já se reconstruiu da cultura docente, e esse tema precisa ser constantemente analisado.

Quanto às já anunciadas respostas das outras professoras, trago à reflexão excertos de suas colocações sobre os desafios enfrentados para avaliar os alunos.

Professora A:

Na 2ª série, eles estão chegando a cada ano que passa com a leitura mais fragmentada” [...] “Não tem como culpar nada ou ninguém, não sei o que está acontecendo que as crianças estão aprendendo menos. O que antes se trabalhava em abril, hoje se trabalha só no final do ano. Eu me preocupo muito! A escola está perdendo, nós estamos perdendo. Ou ainda: a escola precisa de mudanças.

Professora B:

Se eu não tiver bem claro o que eu pretendo, eu vou ter muitos desafios! A minha maior dificuldade está em aceitar esses mínimos. Esse é um desafio muito grande, é ter que nivelar por baixo. Eu ter que me reciclar a cada avaliação e ver o que cada aluno conseguiu, e ver por que conseguiu só aquilo. Aceitar o sempre menos é o meu maior desafio. Eu acho complicado e tu ficas procurando várias outras razões para justificar o porquê dos teus objetivos não terem sido alcançados, a questão familiar, os problemas que envolvem a criança naquele momento. Na hora de avaliar, tu tens que estar com aquela criança na tua frente, não é o grupo.

O desafio se traduz na preocupação em não atingir, em não alcançar o que desejariam enquanto professoras. A avaliação está intimamente relacionada ao ensino, que está diretamente relacionado à aprendizagem. Essas professoras, assim como as outras das séries finais, estão extremamente preocupadas com aquilo que, como afirmam, a escola está perdendo. **Mas se as crianças estão entrando cada vez mais cedo na escola, freqüentam, em sua maioria, a educação infantil, o que está acontecendo? Não estariam as professoras apegadas a currículos que não condizem mais com o que está sendo trabalhado? Estaria escola, assim como os professores, deixando de desafiar os seus alunos, compreendendo “demais” os seus percursos? O que está acontecendo?**

Uma das **professoras das séries finais** concorda com essa afirmação ao dizer que, hoje, trabalha na 8ª série o que antes conseguia trabalhar já na 6ª série. Esses desafios são interessantes e sugerem novas pesquisas. Também foram nomeados, pelas professoras dos anos finais, como desafios para avaliar os alunos *a falta de interesse e de concentração, a dificuldade dos alunos em acompanharem e entenderem algumas coisas*. Então, aparecem novamente as dificuldades evidenciadas pelos alunos nas “séries seguintes”. As professoras afirmam que *alunos que carregam dificuldades e não se interessam, mesmo com todos os estímulos, com todas as iniciativas* [...] As professoras parecem estar perdendo a

crença, a magia da educação, desestimulando-se na mesma medida dos alunos. Sem dúvida, estamos vivendo uma crise de paradigmas em educação, e isso se reflete em toda a sua complexidade, inclusive na avaliação da aprendizagem. Parece é que a escola está em questão, e precisa ser objeto de análise frente aos dados da realidade. **Avaliamos o que ensinamos ou ensinamos para avaliar?**

Outro desafio mencionado refere-se ao fato de *ficar com dúvidas no final do ano, aprovar ou não! Eu também não sou a favor da reprovação, mas, às vezes, o aluno precisa de mais um tempo. Também não é justo ser promovido o aluno que não fez nada o ano todo para merecê-lo.* Mais uma vez, a avaliação aparece como sinônimo de aprovação/reprovação, e, mais uma vez, o desejo de justiça toma a frente como um desafio. Reforçando essas colocações, a terceira professora dos anos finais acrescentou que é um desafio

primeiro, saber se a avaliação está sendo da melhor forma possível, o que é muito difícil, depois, se tem todos os questionamentos em relação ao aluno e a sua competência como profissional para fazer a avaliação! Avaliar da melhor forma. Saber se está avaliando corretamente, não estar sendo injusta; avaliar como a escola quer; me preocupo muito em ser justa.

Tais colocações parecem estar carregadas de experiências pessoais em avaliação. A questão da justiça poderia estar intimamente ligada a situações vividas enquanto alunos ou em outras situações enquanto professores. **A quem se deseja a justiça? Ao aluno ou ao professor?** Outra “ferida” a respeito da justiça, encontrada nessas últimas colocações, situa-se no aluno que “não faz nada” o ano inteiro. Esse aluno parece, de fato, “incomodar” as professoras, mais especificamente, mexem com seus valores e crenças tradicionalmente construídos. O que é esse não fazer nada? **De que avaliação falamos neste momento? Que saberes são necessários aos professores nesta situação?**

#### 5.4.5 Decisões sobre as práticas avaliativas

O trabalho coletivo foi um fator de fundamental importância na menção sobre as decisões a respeito das práticas avaliativas realizadas pelas **professoras das séries iniciais**. Destacaram elas que não decidem sozinhas sobre as práticas

avaliativas, e recorrem, normalmente, às colegas e à supervisora da escola. O fato de poderem dividir a responsabilidade da avaliação com as colegas de séries iniciais parece respaldar a ação das professoras, além de tranquilizá-las quanto às decisões tomadas. Tal posição encontra força na descrição de uma professora quando afirma que

a gente comenta entre as colegas, eu gosto de pegar os testes, principalmente nos conselhos de classe e deixar as professoras da série anterior e da seguinte a ação de analisarem os trabalhos. Acho que este fator contribui muito, eu gosto de ter o consenso entre as profes, de todo mundo achar, olhar e dizer que ele tem condições, eu gosto, eu me sinto segura tendo o apoio das colegas.

A segurança mencionada pela professora é encontrada no fortalecimento das decisões com o grupo de professoras da escola. O caráter coletivo da decisão das práticas avaliativas mencionadas pelas professoras leva-nos a crer na forte relação existente entre essas decisões e o fato de aprovar ou reprovar os alunos. A citação supramencionada já reflete isso ao mencionar que as decisões são tomadas em momentos de conselho de classe, sendo esse um momento tradicional de avaliação. Ao citar as condições do aluno na série, é como se dissesse que essas condições o encaminhassem ou não para a série seguinte. Outra professora também deixa transparecer essa posição ao dizer que *eu sempre procuro ouvir o que a escola está se propondo, procuro orientação das gurias da supervisão e das colegas. Não tem com eu decidir sozinha o que é certo e o que é errado (referindo-se à aprovação ou reprovação)*. Parece muito forte nas professoras o entendimento das decisões avaliativas como decisões finais de aprovação ou reprovação. Nenhuma das três professoras fez menção às práticas cotidianas de avaliação, práticas que, provavelmente, são decididas mais individualmente. Provavelmente, a organização seriada da escola seja um fator que condiciona a relação estabelecida entre avaliar e aprovar/reprovar.

Quando questionadas sobre a existência ou não de influências externas nas decisões sobre suas práticas avaliativas, apenas uma professora afirmou que não a percebe. *Não, para mim ninguém diz: "tu tens que avaliar assim, considerar isto ou aquilo". É claro que a gente tem, assim, uma idéia, mas não que alguém defina. Acho que isso aí cada um na sala de aula decide, me parece que é isso.* Essa

declaração permite-nos concluir que a professora não encontra barreiras concretas externas, sejam elas positivas ou negativas, e acredita que as decisões sobre as práticas avaliativas dependem somente dela. Entretanto, não tem clareza dos significados simbólicos que as acompanham, e que são construções coletivas e culturais. As outras duas professoras mencionaram uma forte influência, que produz efeitos em suas práticas, da Secretaria de Educação como um componente externo à escola. *Eu sinto que a Secretaria de Educação gosta que a gente aprove os alunos, eu também vejo esse outro lado, até que ponto a escola precisa reprovar.* Novamente, as decisões sobre as práticas avaliativas aparecem relacionadas à aprovação ou reprovação, e parece não haver uma clareza sobre o que a Secretaria de Educação quer em relação à aprovação. O simples fato de mencionar que a SED gosta que os alunos sejam aprovados pode estar carregado de muitos significados. **Estariam as professoras aprovando pelo desejo de outros e não pelo seu desejo e concordância? Que conceitos estão envolvidos nestas decisões? Por que esta intensa relação entre avaliação e aprovação/reprovação?** Acrescento o depoimento de outra professora, representando uma seqüência da idéia anterior é, *sim [...] a gente tem que seguir uma linha, porque não dá para cada um fazer de um jeito. Eu acho que tem que ter. Às vezes, tu não concorda com certas coisas, mas tu procuras sempre ter um rumo, e este rumo tu achas aonde? No regimento da escola.* Questionei-a, então, o que era este “não concordar”, e ela afirmou que

quando eu não concordo, eu não concordo. Mas, finalmente, quem vai bater o martelo? (referindo-se à SED) Eu tenho muita coisa que eu não concordo na questão da avaliação. A gente tá perdendo muita coisa. É por isso que eu procuro fazer um bom trabalho. [...] Eu não concordo com esse negócio de que mais lá adiante (refere-se a outras séries) ele vai aprender. Essa avaliação que está sendo feita eu acho que está prejudicando muito estas questões

Realmente, essas professoras destacam uma influência da Secretaria de Educação em suas decisões avaliativas de aprovação/reprovação, embora, em nenhum momento, mencionam essa influência no processo de suas práticas, como, por exemplo, em reuniões pedagógicas, em conversas informais, em formação continuada e em serviço, dentre outras. A influência parece ter um caráter negativo, visto que parecem não concordar com certas imposições. Se, por um lado, a avaliação torna-se extremamente prejudicada, pois as professoras não concordam

com o que lhes é imposto, por outro lado, o diálogo e a busca de superação desse obstáculo parecem não existir.

As **professoras dos anos finais** destacam aspectos bastante diversos das colegas das séries iniciais como contributos nas decisões sobre suas práticas avaliativas. Não houve menção à coletividade nas decisões sobre as práticas avaliativas, prevalecendo as decisões individuais e aquelas aprendidas em cursos, em seminários.

Levo em consideração as dificuldades dos alunos e a minha curiosidade em saber como eles estão. Normalmente, tomo as decisões por minha conta, mas, quando preciso, peço ajuda para a supervisão. Eu procuro eu mesma tomar as decisões, a partir do que eu tenho segurança.

A partilha nas decisões avançou, no máximo, até a supervisora pedagógica. Pela primeira vez, apareceu o nome dos alunos e o direcionamento das práticas avaliativas relacionado às suas dificuldades. Quando questionada sobre onde encontra essa segurança na tomada de suas decisões, a professora respondeu *eu busco na minha experiência, já são vinte e cinco anos [...]* As três professoras fizeram referência a práticas sugeridas em cursos, em seminários, em livros e em revistas, ficando clara a influência da formação continuada e em serviço.

Sobre a existência de influências externas nas decisões de suas práticas avaliativas, as professoras das séries finais afirmaram que elas existem, e que, em alguns momentos, são positivas e, em outros, tornam-se negativas. Duas professoras registraram que a existência de influências externas é necessária ao bom andamento da escola. *Sempre há influência. Todas as práticas educativas estão alicerçadas em algum tipo de regras, sejam elas de âmbito interno (Escola), municipal, estadual e mesmo federal.* Outra professora faz uma reflexão dizendo que

a escola trabalha com um projeto e eu estando inserida neste projeto, também me envolvo; e existem influências. A Secretaria de Educação também sugere muitas atividades práticas que temos que realizar. Eu sou um membro da Rede e não posso ficar de fora.

Tais professoras limitaram suas idéias sobre as influências externas através dessas colocações, e, durante as entrevistas, não demonstraram uma maior preocupação quanto a essa questão. A terceira professora das séries finais, ao referir-se à existência ou não de influências externas nas suas práticas avaliativas, afirmou que elas existem, e que interferem na autonomia dos professores no momento de avaliar.

Eu sinto que falta autonomia para nós. Nós sabemos no dia-a-dia o que fizemos para recuperar um aluno, e aí como no ano passado fizeram a gente fazer uma reavaliação, fazer mais uma prova, porque acharam altos os índices de reprovação.

Como na análise dos questionários, essa “insatisfação” dos professores torna a aparecer e surge traduzida como mágoa, como impotência e como descrença pelo seu fazer. **A discussão sobre aprovação/reprovação, assim como o desejo dos influentes externos pela aprovação dos alunos, parece estar substituindo toda e qualquer reflexão saudável sobre avaliação, acabando por reduzir seu significado somente a essas idéias.** Parece, então, que todos perdem com essa situação.

Quando questionados sobre quem seria o “Sistema” indicado nos questionários por vários professores, especialmente das séries finais, as professoras responderam que se referiam à Secretaria de Educação, às Redes Municipais e Estaduais e ao Governo Federal. As professoras afirmaram que existe empenho do Sistema pela aprovação de todos os alunos. Tal preocupação com os altos índices de reprovação, de acordo com os professores, não é muito clara. Essa constatação evidencia-se no seguinte dizer de uma professora:

situação atual: progredir todos, o aluno precisa avançar. A escola é pressionada pela Secretaria de Educação. A impressão que se tem é que tudo é cobrado. Às vezes, até a direção não concorda, mas cobra de nós professores, porque também é pressionada. A impressão que fica sobre essa pressão, sobre os altos índices de aprovação, é que são mais importantes do que a evolução do aluno, do crescimento intelectual dele.

O Sistema, portanto, representado pela Secretaria de Educação, parece exercer uma influência direta sobre os saberes dos professores e também sobre

suas decisões avaliativas, até mesmo quando as reduzem ao entendimento de aprovação/reprovação.

#### **5.4.6 Influência das experiências vivenciadas enquanto aluno na construção das práticas e saberes dos professores**

Eu lembro que os alunos não abriam a boca, era todo mundo quieto, sentado. Hoje, os alunos só faltam subir na cabeça, que o resto eles fazem tudo. Mas eu não me vejo fazendo coisas de escola. Eu lembro que era muito trabalho no livro e, hoje, tudo o que eu não faço é trabalhar no livro.

As memórias de escola parecem ganhar força quando citadas pelas **professoras das séries iniciais**. Os fatos vivenciados enquanto estudantes foram mencionados em uma mescla de saudosismo e de rancor pelas professoras. Todas lembraram, em um primeiro momento, das experiências negativas que procuram não reforçar em suas práticas atuais, como a descrição acima. Uma das professoras, referindo-se a essas experiências, salientou que *às vezes tu te pega pensando que não quer fazer o que fizeram contigo. Tu te remete ao que foi vivido, ao fato de já ter passado por situações parecidas enquanto aluno*. Para teóricos como Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos, entre outros, pelos saberes da experiência, e esta se relaciona à trajetória vivida enquanto aluno. Para os docentes, as práticas vividas enquanto alunos são muito fortes. Talvez, sejamos os únicos profissionais inseridos por, no mínimo, onze anos no espaço cultural em que, posteriormente, exerceremos nossa profissão. Daí o fortalecimento das marcas “adquiridas” na escola. Uma das professoras mencionou uma experiência positiva que vivenciou enquanto aluna e que hoje, seguidamente, vê-se reproduzindo com seus alunos: *eu lembro de uma professora que também era diretora e ela deixava a gente passar as tarefas no quadro e eu adorava; então eu faço isso com os meus alunos, deixo eles serem professores um pouquinho*.

As **professoras das séries finais** também recapitularam experiências vividas enquanto alunas. As experiências positivas foram as mais destacadas, ficando as negativas somente na recordação. Mencionaram o desejo em reproduzir práticas que consideram positivas: *Queremos sempre ser parecidos com os*

*melhores. As influências dos professores que marcaram nossa vida de estudante ficam, e junto a vontade de ser parecida. Outra professora reforça esse desejo ao dizer que lembro de um professor que entrava na sala e fazia uma espécie de brincadeira, contava uma história engraçada e depois começava a aula, eu também procuro fazer isto.* Uma questão bastante tradicional a respeito das influências dos professores sobre os alunos é destacada por uma das professoras ao salientar a relação existente entre o seu gosto pela disciplina que hoje leciona e o professor que a ministrava nos seus tempos de aluna. *Eu adorava matemática, lembro até hoje do meu professor de matemática do ensino fundamental, agora ele é professor universitário na UNIJUÍ.* Portanto, os docentes carregam marcas em suas práticas avaliativas de experiências vivenciadas enquanto alunos. Felizmente, parece que procuram repetir as experiências tidas como positivas, sendo que as negativas procuram deixar no passado, embora aprendam com elas, como salienta uma professora: *quanto às vivências negativas, não reproduzo. Se elas não foram boas para mim, também não serão para meus alunos.*

#### **5.4.7 De que autonomia falam? O que é autonomia?**

O desejo de autonomia, nomeado pelos professores ao responder os questionários, levou-nos a aprofundar esse tema com o objetivo de compreender a que conceito de autonomia estavam se referindo. O conceito nomeado pelas professoras entrevistadas está fortemente relacionado à pretensão de uma maior liberdade na tomada de decisões. E essa tomada de decisão está, com pode-se observar nas respostas das professoras, novamente relacionada à aprovação e à reprovação. Aliás, a aprovação e a reprovação parecem confundir os professores e reduzir todo o processo avaliativo a essa dimensão, provocando uma tensão no processo de responsabilização. As **professoras das séries iniciais** entendem autonomia como a possibilidade de poder decidir sobre a avaliação. Uma das professoras, além de indicar esse conceito, complementa dizendo: *acho que o desejo está em poder decidir sobre a avaliação e ser valorizado.* O fato de querer ser valorizada em suas ações pode advir do desejo de poder ver suas decisões em prática, sem serem questionadas ou colocadas em dúvida. Fortalecendo a interpretação de que a autonomia indicada pelas professoras está diretamente

vinculada ao poder de aprovar ou reprovar o aluno, transcrevo o depoimento de uma das professoras,

acho que a autonomia que os professores estão falando é justamente esta questão de a tua palavra poder valer, da tua avaliação realmente valer. [...] Então eu me sinto muito mal quando eu não posso dizer: 'Não, ela não pode', ou 'sim, ela pode'. Essa questão está incomodando muito em nossas escolas, essa falta de autonomia.

Parece que há, por parte dos órgãos externos, um grande desejo de aprovação dos alunos. Certamente, essa preocupação será positiva, desde que corresponda ao necessário progresso escolar dos alunos. Poucas vezes, identificamos no depoimento das professoras a avaliação como acompanhamento da aprendizagem. Na maioria das vezes, aparece como sinônimo de aprovação /reprovação. Há uma expectativa das professoras em poder decidir sobre o avanço ou não dos alunos. Não estaria faltando um maior esclarecimento entre o que se espera do processo avaliativo? De um lado, encontram-se as professoras e suas compreensões, de outro lado, estão os organismos externos (normalmente, representado, neste estudo, pela Secretaria de Educação) e suas compreensões e, ainda, de outro lado, não menos importante, encontram-se os alunos. Cada vez mais, parece que esse diálogo torna-se necessário.

Duas professoras responderam que se consideram portadoras de autonomia. Uma delas falou que está tranqüila: *eu já era mais estressada, pra mim está tranqüilo*. Para aprofundar um pouco, questionei-a se já havia ouvido falar desse desejo de autonomia, e ela concluiu dizendo: *acho que é querer fazer as coisas por conta. Eu tenho autonomia. Já fui estressada, mas não vale a pena, só fica doente*. Uma das professoras demonstrou grande insatisfação em não poder realizar o seu trabalho como gostaria. Pareceu não estar se sentindo autora de suas práticas avaliativas. Essa professora nomeou a estrutura da escola como um fator que impossibilita o desejo de aprovação total dos alunos.

Nós somos uma escola seriada, e eu me violento tendo que aprovar uma criança sabendo o que eu fiz, e que ela ainda não teria condições de ir para a série seguinte. Eu não vou ter alguém que faça um acompanhamento paralelo com ela. De repente, a outra professora não vai ter a mesma disponibilidade que eu tinha para atender.

**Parece haver uma tensão entre o que se deseja, quem deseja e as condições desse desejo!** Finalizando, a professora traduz a angústia vivenciada por ela, e que supõe um mal estar no contexto escolar, *porque o nosso trabalho de um ano inteiro, tem que sempre ser contestado. Quem disse que eu não fiz o suficiente? Eu não desejo a reprovação, não é um desejo meu.* As professoras parecem incomodadas ao reprovar um aluno, e o fato da reprovação ser uma realidade muito discutida e até condenada pelos organismos externos pressupõe que as professoras estejam sustentando e criando um mito em torno da avaliação.

Não diferente das professoras anteriores, as **professoras das séries finais** nomeiam a autonomia como a autoridade de decisão, e, novamente, esse poder de decisão está vinculado à aprovação /reprovação. Apenas uma das professoras considerou-se com autonomia, além de não estabelecer vínculo entre autonomia e poder de aprovação. Essa professora, ao referir-se à autonomia, afirmou:

eu não me vejo presa, eu me sinto com autonomia para resolver dentro da sala de aula os problemas que eu encontro; talvez, pelo tempo de experiência que eu tenho, eu não me sinta tão presa à essa falta de autonomia.

A professora indicou como fator *tranquilizador* ou *moderador* os anos de experiência como docente, os quais parecem estar contribuindo na construção da sua autoridade como professora. Durante a entrevista, essa professora mostrou-se realmente segura e, por várias vezes, indicou o tempo exercido no magistério com alicerce à sua prática. Ela conclui explicando que

como professora também preciso aceitar leis, regras. O aluno tem seus direitos, nós também temos nossos direitos. Com os anos de experiência, vemos que existem coisas, regras a serem seguidas. Não me acho com desejo de mais autonomia, tenho autonomia. A experiência me trouxe a segurança, a autoridade de decidir.

As demais professoras dos anos finais demonstraram desejo por mais autonomia. Indicam o poder de tomar as decisões com segurança como uma necessidade, e almejam uma melhor educação. Uma das professoras alega que *“a educação está caindo como um todo; os professores têm menos vez e tem menos*

*voz, se ele reprova vai haver pressão da prefeitura e de outras pessoas para que isso não aconteça*". Nesse depoimento, reincide a idéia de que, externos à escola e ao desejo do professor, existem órgãos que, por serem superiores, direcionam as decisões sem que haja concordância das partes. **Mas que autonomia têm ou deveriam ter os professores?** Conforme Correia e Mattos (2001), os professores parecem estar se perdendo na caminhada, e, por isso, se tornando profissionais solitários em um campo de batalha onde se constituíram grandes heróis. **Parece que os avançados estudos acerca da aprendizagem, do ensino e da avaliação não estão acompanhando o ritmo das escolas, ou seria o contrário?** Complemento ou completo essa indagação com a colocação de uma professora de séries iniciais.

Acho que o desejo do sistema e de todos seria erradicar a reprovação, só que a gente tem muita coisa para caminhar, esta virada não vai acontecer de uma hora para outra, talvez como o sistema imagine. O Sistema, a Secretaria, as pessoas que trabalham lá têm esse desejo; eu acho que este também é o nosso desejo, acho não, para mim é o que eu desejo. Eu desejo que os meus alunos se dêem bem. Já estamos abrindo mão de coisas que para nós eram primordiais. Se a gente que conseguiu estudar um pouquinho, sente dificuldade, imagine um povo mal preparado.

Percorrer, com as professoras, o caminho dessa investigação foi muito rico. Especialmente, para evidenciar quantos aspectos e concepções ainda exigem aprofundamentos investigativos. Certamente, serão as professoras que poderão fazer avançar a qualificação das práticas escolares, porque possibilitaram melhor compreensão de seus contornos.

Encontro-me, neste momento, como diz a música, “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Já não me sinto mais insegura, porém, não posso dizer que escrevo sem medo. Penso que esses sentimentos fazem parte daqueles que sonham com uma educação diferente, pois, ao ousar, podemos estar quebrando ou movendo paradigmas [o que pode quebrar e mover algumas crenças que pareciam inabaláveis. Falo aqui do lugar de onde pesquiso!

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÕES: COMPREENSÕES E INDAGAÇÕES**

O propósito deste estudo foi o de discutir as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes e os saberes mobilizados nessas práticas. Compreender as práticas e encontrar nelas os saberes construídos ao longo de uma vida enquanto docentes foi o maior desafio e aprendizado deste trabalho.

Estudar o tema da avaliação, como anunciei nas origens deste estudo, sempre foi apaixonante para mim, e encontrei companheiros ao longo dessa pesquisa. O contato, quase que permanente, com minha orientadora, possibilitou um enriquecimento teórico que fundamentou este trabalho e abriu-me a compreensões que, até então, pareciam estar encobertas por regras. Essa, creio eu, foi uma das maiores aprendizagens vivenciadas ao longo do curso: exercitar a compreensão. Até então, e como insistia em escrever, baseava-me no “dever ser”. Construir o conceito de compreensão e realmente despir-me de preconceitos em relação às práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores foi uma das grandes realizações. Creio que compreender como se dá e por que a prática acontece dessa ou daquela forma, permitiu-me ir além do que imaginava e até ditava. Além da orientadora, tive como parceiros os interlocutores desta pesquisa, que talvez não tenham clareza da dimensão de suas contribuições, mas que encontraram um espaço para falar e anunciar.

No decorrer das considerações, procurarei descrever algumas das conclusões a que cheguei, ou melhor, a que chegamos até o momento. Digo até o momento por que este estudo, além de apresentar algumas reflexões, também está

pleno de indagações que encaminham a sua continuidade. Nenhum estudo está pronto, acabado, e este não poderia ser diferente. Portanto, apresento o que foi construído até então, a conclusão de uma etapa que pode sugerir muitas alternativas de continuidade.

Os depoimentos dos professores, tanto de séries iniciais como de séries finais, e dos professores responsáveis por setores, evidenciaram o desejo por uma avaliação mediadora, na qual o processo de aprendizagem seja valorizado em detrimento do produto final apresentado. Entendem que a avaliação da aprendizagem tem como meta ser mediadora entre os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo orientações para melhor organizar as suas intervenções em sala de aula, e, ao aluno, condições de acompanhar o progresso de suas aprendizagens. Nesse cenário, o professor configura-se como o guia que direcionará os caminhos de aprendizagens dos alunos. Como já afirmamos no referencial deste estudo, é importante que o plano de trabalho do professor tenha, como fundo, referenciais múltiplos, que devem ir desde o campo epistemológico até o campo didático e das interações. E, no momento em que o professor contempla um aluno em atividade, é necessário que tenha clareza desses aspectos, pois são eles que definirão a sua postura investigativa. Os professores demonstraram ter clareza do que desejam em termos de avaliação da aprendizagem, no entanto, descreveram algumas dificuldades em atingir essa meta. Encontramos, também, diferenças em relação aos depoimentos de professores de anos iniciais e de anos finais, como veremos a seguir.

Na origem deste estudo, descrevi a preocupação em relação às rupturas existentes entre as supostas e, até então, desvinculadas teorias e as práticas dos docentes sobre a avaliação. Preocupava-me com a lacuna que insistia em permanecer entre o “dizer” e o “fazer” dos professores. A revisão teórica possibilitou compreender que o “dizer” e o “fazer” dos professores não são ações independentes, estando ambas entrelaçadas pela teoria e pela prática. Tanto os questionários como as entrevistas possibilitaram a compreensão de que os professores desejam uma avaliação processual, e também de que têm conhecimento dos pressupostos que fundamentam essa prática. No entanto,

percebe-se uma desarticulação profunda entre o conhecimento da teoria e as possibilidades da prática. Confirmando estudo realizado por Martins (1989), pode-se afirmar que essa condição se deve, em parte, à desconsideração das implicações que a organização do trabalho na escola tem para com a prática docente. Geralmente, envolvidos pela burocracia da escola e pressionados pelo tempo, os professores são obrigados a realizar uma avaliação restrita ao plano de aquisição do conhecimento transmitido. Esse fato foi explicitado pela maioria dos professores, especialmente dos anos finais, que, pela excessiva carga horária, não conseguem colocar em prática a avaliação desejada. E, com a intenção de tornar a avaliação o mais justa possível, valem-se de práticas pontuais de avaliação por serem objetivos e, como tal, passíveis de comprovação e até de mensuração. As professoras das séries iniciais conseguiram, entretanto, relatar práticas mais próximas de suas crenças teóricas, que parece ser mais viáveis pelo vínculo unidocente estabelecido com os alunos, através do qual se permite uma maior aproximação e acompanhamento das suas aprendizagens. Mas que movimento seria necessário para que também nas séries finais o desejo dos professores por uma avaliação processual fosse possível? Por que essa avaliação encontra mais força nas séries iniciais?

O estudo permitiu compreender que os professores reconhecem um distanciamento entre o que desejam e o que realizam em avaliação. O retorno aos questionários e às entrevistas permitiu entender que os professores têm consciência de que poderiam realizar uma prática avaliativa diferenciada. No entanto, reconhecem que as limitações das condições do trabalho são determinantes na real concretização desse desejo. Apesar de algumas professoras das séries iniciais terem citado essa dificuldade, ela apareceu mais incidente junto aos professores das séries finais. O desejo de acompanhar os alunos em suas aprendizagens, de proporcionar-lhes atividades de recuperação permanente, de conhecer suas trajetórias e formas de aprender, foi evidenciado pelos professores. Procuram avaliar o aluno como um todo e parecem estar depositando uma culpabilização nos professores dos anos finais quando todos esses objetivos não são alcançados. Entretanto, a complexidade do contexto dos processos avaliativos leva à permanência de questionamentos como: podem os professores das séries finais

estar trabalhando sob um grau de frustração por não estarem conseguindo praticar a avaliação idealizada por eles, por seus colegas e por seus superiores?

Para Tardif (2002), o que torna complexo o trabalho dos professores é, justamente, a presença simultânea e necessária de diferentes tipos de ação, que obriga os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos que não são, necessariamente, coerentes e homogêneos (p. 176). O professor que deseja realmente essas práticas e que reconhece nelas o alcance de uma avaliação mediadora tem consciência da necessidade de uma estrutura que permita tal concretização.

Os esforços em tornar suas práticas o mais próximo possível das que idealizam, pode estar frustrando os docentes que almejam uma prática diferenciada. No decorrer da pesquisa, os professores descreveram práticas avaliativas que mais utilizam em sala de aula com seus alunos. Essas práticas foram classificadas em práticas descritivas, processuais e pontuais. Essa classificação não segue nenhuma hierarquização, mas foi elaborada pela necessidade de diferenciar os objetivos contidos em cada uma delas. As práticas processuais são aquelas realizadas no decorrer das aulas, permitindo um acompanhamento prolongado das aprendizagens dos alunos, não engessadas em tempos pré-determinados. As práticas descritivas sustentam e legitimam o caráter subjetivo da avaliação processual, permitindo ao professor registrar suas observações, vivências e atividades realizadas. Já as práticas pontuais referem-se aos instrumentos de avaliação como: provas, testes e trabalhos escritos, etc.

É preciso esclarecer que não são apenas as práticas descritivas e processuais de avaliação que garantem o êxito da avaliação, como muitos pareceram entender. Um grande número de professores indicou, com cautela, a possibilidade de práticas pontuais de avaliação como uma forma de melhor acompanhar os seus alunos. Cabe aqui ressaltar que as práticas pontuais, apesar de terem sido alvo de críticas por teóricos da educação, não deixaram de ser utilizadas nas escolas e podem representar uma contribuição adequada. O importante parece ser deixar claros os motivos pelos quais são empregadas e o uso

que se faz delas, tendo em vista o progresso das aprendizagens a partir da realização dessas práticas.

Muitos professores afirmam buscar fundamento para suas práticas avaliativas nos estudos continuados, na formação em serviço, na formação inicial e nas suas experiências enquanto alunos e na prática docente. É preciso reconhecer que a prática docente é formada por uma rede de saberes oriundos de diversas e diferentes fontes.

Diante dessa situação, os saberes experienciais<sup>23</sup> surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Os saberes adquiridos ao longo dos anos de docência pareceram sustentar alguns discursos, além de justificar determinadas práticas avaliativas. Assim como Tardif (2002) apresenta a constituição dos saberes docentes como uma amálgama de diferentes saberes, e salienta os saberes da experiência como núcleo vital do saber dos professores, os saberes mobilizados pelos professores na avaliação encontrados nesta pesquisa também traduzem a importância desses saberes. A prevalência dos saberes experienciais foi evidenciada pela maioria dos professores que participaram deste estudo, como forma de garantir a continuidade de alguns hábitos da profissão e de validar o trabalho cotidiano. Isso pode ser observado no discurso sobre o saber-fazer, em que destacaram a importância de práticas avaliativas construídas ao longo dos anos e que deram certo. Segundo Tardif (2002), *tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão* (p. 50).

---

<sup>23</sup> Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos e formam um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Apesar dos professores entenderem a avaliação como um processo que permite acompanhar as aprendizagens dos alunos e que se constitui num indicador, inclusive do redimensionamento da intervenção docente, a maioria dos professores, quando questionados sobre as dificuldades encontradas nas práticas avaliativas, indicaram a decisão de aprovar/ reprovar como um grande dilema. O estudo permitiu compreender como que o binômio aprovar/reprovar está fortemente relacionado à avaliação, por vezes reduzida a essa dimensão. Essa constatação, embora seja mais predominante nos professores dos anos finais, também foi citada pelos docentes das séries iniciais. Nomearam o forte desejo de aprovação dos alunos pelos órgãos externos (SED, Estado,...), e a maneira como essa condição influencia as suas decisões. Revelam que, por vezes, não concordariam com resoluções sugeridas por esses órgãos. **Há aí um entrave oculto, não nomeado claramente pelos pólos, mas que tensiona o processo avaliativo nas escolas. A discussão sobre aprovação/reprovação, além do desejo dos influentes externos pela aprovação dos alunos, parece estar substituindo a reflexão saudável sobre a avaliação, reduzindo seu significado somente a essa perspectiva.**

Outro fator que pareceu estar interferindo nos saberes docentes referentes à avaliação é o fato de mencionarem que os alunos estão chegando com aprendizagens cada vez mais defasadas nas séries seguintes. Os professores, tanto das séries iniciais com das séries finais, destacaram que os alunos estariam aprendendo menos, e também destacam a pressão sofrida pela aprovação dos alunos como um fator determinante para esse declínio. **Mas de que defasagem falam? Em que parâmetros se baseiam os professores para fazer esta medida? Não estariam os professores apegados a currículos que não condizem mais com o que está sendo trabalhado? Estaria a escola e os professores deixando de desafiar os seus alunos? Compreender “demais” os seus percursos pode interferir nessa condição?** Pela direta relação estabelecida pelos professores entre esse fato e a avaliação, parece que esta questão merece uma análise especial.

O estudo permitiu observar, também, que o exercício da autonomia parece ser uma meta ainda distante para os professores dos anos finais. Nomeiam a ausência de autoridade para tomar decisões em suas práticas avaliativas como um

fator de tensão na escola. Novamente, a avaliação aparece relacionada à aprovação e à reprovação. A autonomia está relacionada ao poder de aprovar e reprovar. Não aparece como autoria, mas sim como ter liberdade de decisão sobre o que achar melhor de acordo com princípios próprios e/ou coletivos. As professoras das séries iniciais consideram-se com mais autonomia em seu trabalho e, especialmente, nas decisões sobre as práticas avaliativas. É curioso que, quando falam em prática avaliativa, raramente nomeiam o processo, os recursos utilizados, mas novamente recorrem à aprovação/ reprovação. Nesse momento, as professores das séries iniciais reconheceram-se com autonomia para decidir sobre o avanço ou não dos alunos para a série seguinte. Citam, também, que seguidamente essa decisão é coletiva, ou seja, a decisão é dividida com seus colegas professores.

Parece-me que o estudo permitiu muitos avanços e compreensões acerca dos **saberes mobilizados pelos docentes em suas práticas avaliativas**, mas também, a partir dele, muitas questões foram lançadas. Essas questões são frutos do aprofundamento teórico e da inserção no campo empírico. Somente tal relação permite que avancemos em nossas propostas. Nenhum estudo é único, final e completo. Está, também, impregnado do olhar e do lugar de quem pesquisa. Discutir os saberes docentes e a avaliação com docentes colegas de uma rede de ensino foi um exercício gratificante, e exigiu, por vezes, certo distanciamento para permitir um entendimento maior dos achados.

Se considerarmos os saberes docentes como plurais, formados por um conjunto de diferentes naturezas, não podemos negar as exigências atuais de um contexto complexo e mutável como também componentes desses saberes. Talvez, resida aí um estudo necessário ao enriquecimento deste trabalho: as questões culturais relacionadas à escola. Perez Gómez (2001) afirma que

as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (p. 131).

**Que relações podem ser estabelecidas entre as tradições culturalmente construídas na escola e as práticas avaliativas?** Apesar de não constarem na proposta inicial deste estudo, conceitos como igualdade de oportunidades, como eficiência, como competitividade, como rentabilidade e como mercantilização do conhecimento e sua relação com as práticas avaliativas merecem ser pesquisados.

Podemos afirmar que a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

Ao estudar a avaliação em uma Rede de Ensino que se considera vangurada em estudos desse gênero, mexe-se com paixões e certezas até então arraigadas. Foi importante perceber que os estudos sobre práticas avaliativas proporcionados na Formação Continuada, ao longo dos últimos anos, fazem parte do conhecimento dos professores. Vale saber que esses estudos contribuíram com os anseios desses professores de uma avaliação diferenciada. Entretanto, também foi importante compreender que os professores encontram muitas dificuldades referentes ao saber-fazer, que implica numa compreensão dos mecanismos que interferem nessa engrenagem. Segundo Arroyo (2000),

inovar as lógicas e as estruturas do sistema escolar afeta as relações de trabalho, a propriedade de cada área e disciplina, o domínio de nossos tempos, a propriedade de nossos espaços, a relação com os colegas, com a direção e com os educandos (p.175).

Fazemos parte de uma engrenagem que não permite avanços solitários, apesar de, muitas vezes, o trabalho docente caracterizar-se como tal. As práticas avaliativas inovadoras encontram força na junção de esforços em torno de uma meta. *Pode-se impor a mudança, mas o aperfeiçoamento e a busca da qualidade em relação aos valores educativos são sempre uma opção voluntária e pessoal* (PEREZ GÓMEZ, 2001, p.148). **Poucos duvidam da necessidade de mudanças na escola, na qual se inclui a avaliação. Cabe definir até onde e como!**

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org). O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto de Classes de Aceleração In: \_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. .3 ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 07-15.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In.: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8ª ed. São Paulo: Loyola. 2005. 31-34

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. ASA Editores, Porto. Portugal, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI; Marília Costa (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. 1ª ed., Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p. 25-36.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Universitária In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. 1ª ed., Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1. p. 386.

ELY, Vanessa Delving. **Ações e Intenções na Construção de uma Escola Reflexiva**. XIII ENDIPE. 2006. CDRom.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para Promover.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

JANSSEN, Felipe (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica, Didática Prática: para além do confronto.** São Paulo: Edições Loyola, 1989. MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais.** Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MOLL, Jaqueline (org.) **Ciclos na Escola, Tempos na Vida.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORETTO, Vasco. **Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação Política Pública Educacional. **Avaliação Tendências e Tendenciosidades.**, v. 1, n° 2, p. 5-12, Rio de Janeiro, jan/mar, 1994.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Formação docente:** um processo simultâneo de ensino/aprendizagem e trabalho. *Cadernos de Educação*, n. 20, jan/jun.2003. p. 125-141.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Atmed Edotira, 2001.

RAMIREZ, Eduardo Díaz. **Hablando de Evaluacion: Hacia una Evaluación Democrática.** in.: Revista Conexiones Educativas: aportes a la actualización docente. Edición nº 1, Junio - Julio 2004. p. 16 – 21.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: O ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SACCCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa.** São Paulo: Atual, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamentos, 2001.

STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation.** Teachers College Record, n. 68, 1967. p.523 - 540

SCRIVEN, Michael S. Free evaluation. In.: House, E. R. (ed.) **School evaluation: the politics and process.** Berkeley: Mac Cutchan, 1973.

SZYMANSKI. Heloísa (org.). **A Entrevista na pesquisa em educação: A Prática Reflexiva.** Brasília: Líber Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1988.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional**: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, nº12, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

### OBRAS CONSULTADAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das práticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

PATRÍCIO, Patrícia. **São Deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - Questionário utilizado na pesquisa**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Mestranda Vanessa Delving Ely**  
**Orientadora: Profª Drª Maria Isabel da Cunha**

Caro(a) Professor(a)!

O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização (DÓRIS BOLZAN, 2002).

Interessada em aprofundar questões que dizem respeito ao nosso cotidiano como professores(as) e refletir sobre a profissão que abraçamos, tomei, como tema de minha dissertação de mestrado, as práticas que desenvolvemos no campo da avaliação. Interessam a este estudo, principalmente, as experiências que são entendidas como bem sucedidas e valorizadas no contexto escolar. Nesse sentido, solicito sua colaboração na forma de respostas às questões apresentadas.

O instrumento é composto de duas partes. A primeira diz respeito aos dados que caracterizam cada respondente. A segunda procura, através de questões diversas, coletar suas posições a respeito do tema.

Desde já agradeço sua significativa contribuição.

**PARTE I**

Dados de Identificação:

Assinale nos parênteses a(s) opção(ões) que corresponda(m) ao seu caso:

Formação Profissional (assinale todas as opções que você tiver)

- Curso Normal
- Curso Superior     Pedagogia
  - Licenciatura
  - Outros
- Curso de Pós Graduação em Educação     Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado
  - Outros

**Faixa Etária**

- Menos de 20 anos
- de 21 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos

de 41 a 45 anos

mais de 45 anos

**Tempo de Magistério**

Até 2 anos

de 3 a 5 anos

de 6 a 10 anos

de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos

de 21 a 25 anos

Mais de 25 anos

**Área de Atuação**

Docência em:

Anos Iniciais

Anos Finais , área:

**Setores:**

Supervisão Pedagógica

Orientação Educacional

Direção

Vice-direção

## PARTE II

Abaixo estão propostas questões que exigem duas formas de respostas. A primeira requer uma sinalização numérica, em ordem crescente de importância. As demais são questões abertas, que devem ser respondidas discursivamente.

Numere de 1 a 7, em ordem crescente de importância, as alternativas que correspondam à sua opinião sobre as fontes e/ou origens dos saberes profissionais (conhecimentos, habilidades,...) que influenciam sua prática avaliativa. São eles, principalmente provenientes:

- ( ) das práticas que vivi enquanto aluno, durante todo meu processo de escolarização;
- ( ) da formação inicial específica para o magistério proposta no Curso Normal, de Graduação ou Pós Graduação;
- ( ) da formação continuada entendida como cursos, seminários, reuniões pedagógicas, congressos, grupos de estudos, projetos, etc;
- ( ) da minha própria experiência como docente;
- ( ) das trocas que faço com meus colegas professores;
- ( ) da literatura especializada na área de educação e dos autores que inspiram meu fazer profissional;
- ( ) de outras fontes, tais como .....

.....

Expresse livremente sua posição frente às questões abaixo colocadas, utilizando o espaço que for conveniente para tal.

1. Na sua opinião, o que compreende uma “boa avaliação”?
2. Que práticas avaliativas (processos, instrumentos, alternativas,...) mais utiliza em sala de aula? Justifique algumas de suas escolhas.
3. Como são definidas tuas escolhas em avaliação? Existe influência externa (Secretaria de Educação, Escola, Sistema,...) nas suas práticas avaliativas?
4. Há autores/livros sobre avaliação que foram significativos para ti e te ajudaram a pensar e tomar decisões sobre avaliação?
5. Descreva uma experiência de avaliação que consideras positiva.
6. Que desafios enfrentas para avaliar os teus alunos, segundo o que acredita?
7. O que seria necessário para que a avaliação cumprisse o seu papel pedagógico?
8. Além destas questões poderias contar que a avaliação é...

## **APÊNDICE B - Entrevista desenvolvida para a pesquisa**

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Área/série de atuação: .....

Tempo de serviço na escola: ..... Na rede municipal: .....

Formação:.....

### SABERES MOBILIZADOS

- A. Concepções dos professores sobre avaliação
- B. Papel da avaliação no processo educativo
- C. Descrição das práticas avaliativas que os professores mais utilizam em sala de aula
- D. Argumentos que justificam suas escolhas
- E. Percepção que possuem sobre as potencialidades desses processos e seus limites
- F. Aspectos que mais valorizam quando avaliam
- G. Compreensão epistemológica que evidenciam quando sustentam suas práticas avaliativas

## ORIGEM DOS SABERES

- A. Decisões sobre os processos de avaliação que utilizam
- B. Principais fontes que influenciam essa tomada de decisões
- C. Possibilidade de reprodução de práticas que viveram como estudantes
- D. Influência de formas definidas pela escola e seu regimento ou SED
- E. Justificativas teóricas de suas opções
- F. Influência de estudos acadêmicos, de leituras, de cursos ou de oficinas como fonte desses saberes
- G. Experiências de avaliação que considera mais positiva
- H. Desafios que enfrenta para avaliar os alunos

## OUTRAS QUESTÕES

- A. Ao analisar os dados coletados nos questionários, encontrei menção ao desejo de autonomia. De que autonomia falam? O que é autonomia? Dê exemplos.
- B. O que é “sistema”? Qual a influência do “sistema” sobre suas práticas avaliativas? E sobre seus saberes?
- C. A Literatura sobre os Saberes Docentes apresenta a forte influência das experiências vivenciadas enquanto aluno na construção das práticas e saberes dos professores. Você concorda? Por que?

- D. Existe especificidade da área..... na avaliação?A sua área avalia diferente que as outras áreas?
  
- E. Relate experiências frustrantes ou positivas em avaliação.

**APÊNDICE C - Quadros elaborados para análise dos questionários**

### EXEMPLO DA ESCOLA A

<b>ESCOLA A</b>							
O que compreende uma boa avaliação?	Que práticas avaliativas (processos, instrumentos, alternativas,...) mais utiliza em sala de aula? Justifique algumas de suas escolhas.	Como são definidas tuas escolhas em avaliação? Existe influência externa (Secretaria de Educação, Escola, Sistema,...) nas suas práticas avaliativas?	Há autores/livros sobre avaliação que foram significativos para ti e te ajudaram a pensar e tomar decisões sobre avaliação?	Descreva uma experiência de avaliação que consideras positiva.	Que desafios enfrentas para avaliar os teus alunos, segundo o que acreditas?	O que seria necessário para que a avaliação cumprisse o seu papel pedagógico?	Além destas questões poderias contar que a avaliação é...
<b>SERVIÇOS</b>							
Deve levar em conta a observação diária, registro, destacar os avanços. Verificar o que	Caderno de anotações. Anotações “significativas” no processo de ensino-	Jussara Hoffmann – avaliação. Penso que a SED influencia nas escolhas sobre como avaliar. Ex.:	Jussara Hoffmann. Avaliação mediadora, Jogo do Contrário. Celso	CASO 1	A avaliação é um assunto muito polêmico. Na minha escola sinto-me frustrada neste assunto pois	Que ela fosse encarada como uma aliada no processo de ensino-	A avaliação é necessária, pois ao agirmos corremos o risco de errar e acertar. Precisamos tomar

deve ser prioridade, atendimento individualizado, conhecer as limitações . Utilizar vários instrumentos, dar voz aos alunos.	aprendizagem. Pasta com a história dos alunos (pareceres)	parecer descritivo, se fosse por muitos prof continuariam com notas e conceitos.	Vasconcellos.		há muita resistência negativa. Professores muito conteudistas e atrelados a notas e conceitos, provas. Assim é difícil por em prática aquilo que acredito.	aprendizagem.	consciência do acerto. Ter desejo de aperfeiçoar. A avaliação nos ajuda a:  Fazer melhor o que fazemos, fazer melhor o que desejamos e refletir sobre o que desejamos
Aquela que tem a visão do todo, que seja constante, diária e que vise a aprendizagem.	Observação, trabalhos, testes, provas. O que vale é saber interpretar o que o aluno escreveu na prova. Por isso deve-se levar em conta tudo que envolve o educando ao	Existe influência externa, mas é necessário que se leve em consideração a realidade da escola.	Sim. Jogo do Contrário (Jussara), Avaliar para Conhecer (Mendéz), Avaliação Dialógica (Romão)	A de adotar um aluno, foi rápida mas deu para ver que dá resultado. Qdo? A longo prazo.	É difícil avaliar pessoas, portanto devemos considerar o aluno como um todo e um ser com deficiências, pois ninguém é perfeito.	Na minha opinião não deveria existir avaliação, como existe, deveria haver os avanços conforme o tempo e o espaço do aluno.	Levar em conta tudo o que o educando adquiriu e valorizar todos os momentos de crescimento do mesmo, em todos os aspectos.

	avaliá-lo.						
Olhar diferente para cada luno, considerando seu tempo, valorizando o crescimento e não querendo que todos os alunos façam e saibam da mesma maneira.	Projetos, pois possibilita perceber diferentes habilidades presentes no grupo. Seminários, trabalhos individuais e em pequenos grupos.	De acordo com minhas convicções, a partir de estudos e das turmas, pois cada turma é única e necessita da minha adaptação. Sou uma pessoa aberta mudanças e tudo o que é oferecido pela SED com o enfoque avaliação, acaba nos fazendo refletir.	Sim. Jussara Hoffmann e seus livros.	O trabalho com projetos é uma ótima experiência em avaliação, pois pode-se observar as diferentes habilidades dos alunos, pois neste momento eles estão trabalhando livremente e deixando transparecer muitas coisas.	O maior desafio é o pouco tempo que passamos com cada aluno e o grande número de alunos que temos, o que às vezes nos impossibilita de conhecermos a história de vida dos alunos.	Seria necessário romper com algumas resistências criadas por parte de alguns professores que ainda acham que avaliação é prova, o que não prova nada.	Um processo sob medida e contínuo.
Observar todo o contexto e caminhada do aluno, partindo do	Observação das atividades em aula e dos registros espontâneos.	Escolho toda caminhada do aluno. Seus progressos e	Avaliação Mediadora(Jussara Hoffmann) as aulas na UFPE	Quando realizamos a auto-avaliação com os alunos e com	A cobrança dos pais com a nota final. Considero todo o processo e	Avaliação deveria servir para melhorar o que ainda não ficou	Um instrumento de oportunizar grandes avanços. "Um novo tempo

próprio aluno como referência.		evoluções dando uma maior ênfase aos acertos e problematizando os “erros”	com a prof <sup>a</sup> Elizabeth Vargal onde escrevia artigos maravilhosos sobre como avaliar sem castigar. Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire	nossa prática docente.	não só o fim. A nota representa apenas um determinado número. Particularmente gosto de participar da construção do processo de aprendizagem do meu aluno.	bom.	apesar dos limites...” (Ivan Lins)
<b>ANOS FINAIS</b>							
Avaliar o educando como um todo, no dia a dia.	Avaliar o aluno como um todo, no dia a dia, acompanhando o conhecimento por ele adquirido. Acrescentando atividades, para reforço quando necessário.	Sim, existe da SED. O prof <sup>o</sup> deveria ter mais autonomia. Pois é o prof <sup>o</sup> que acompanha o dia a dia do aluno. É o prof <sup>o</sup> , é a escola que sabe do empenho, do	Sim.	Em dupla. Os alunos discutem resultados, até chegar a um acordo, acabam aprendendo com isso.  Com consulta. O aluno, às vezes aprende mais		Mais envolvimento por parte do educando.	

	Trabalhos em duplas ou com consulta, às vezes individual. Quando possível, pesquisas.	esforço da dedicação dele para com o educando.		procurando. Pois a maioria, não pega um caderno em casa para estudar.			
Avaliar o educando como um todo no dia a dia.	Conhecimento geral (trajetória de vida).	Como prof <sup>o</sup> comprometido com o fazer educacional, tenho minha própria opinião quanto a avaliações; em casos especiais sempre devemos aceitar ajuda.	Jussara Hoffmann		O não fazer as tarefas escritas em sala de aula.	Mais comprometimento por parte do aluno em sala de aula e apoio da família.	
Aquela que contempla o conjunto do aluno, avaliando-o em todos os momentos da vida		Procuro trabalhar com diversas fontes teóricas, mas não serei hipócrita em dizer que não há	Sim. Perrenoud, Hoffmann, Ferreiro, etc...		O total descaso dos alunos em relação a sua aprendizagem.	Que o professor realmente tivesse autonomia para avaliar.	

escolar.		influência externa, principalmente das Secretarias de Educação, sempre preocupadas com índices de aprovação.					
É avaliar o aluno desde o momento que entra na sala até que sai. Observando o todo ou seja: participação, postura com colegas e prof <sup>as</sup> , envolvimento com o assunto ou tarefa que está sendo abordado.	Provas escritas e orais, trabalhos. A prova escrita é para os pais saberem como anda o aluno e também não deixa de ser um termômetro para ver o que o aluno aprendeu e o que não.	Sim. Fico muito triste, pois passo o ano inteiro com o aluno, tenho várias anotações sobre o mesmo. Sei do seu desempenho ou não, e vem a direção e SED dizer, ou melhor, perguntar o que fiz o ano inteiro com esse aluno, para ele não aprovar?	Jussara Hoffmann, Rubem Alves		Avaliá-los quando os mesmos não tem interesse nenhum em estar na escola. A cobrança é feita, se faz inúmeras tentativas, mas eles não querem.	Deixar que o professor faça a sua própria avaliação. Respeita-lo na sua decisão.	
Ter claro os objetivos que quer	Participação escrita e oral,	Defino-as a partir dos meus	Jogo do Contrário – Jussara		Acho que o maior desafio é em		

<p>alcançar e ter segurança de dizer se o aluno alcançou ou não para traçar, a cada dia, estratégias que o auxiliem.</p>	<p>trabalhos de pesquisa para desenvolver a autonomia, trabalhos individuais, em dupla ou grupo, seminários, [...]</p>	<p>objetivos e da interação com a turma, dependendo do que está acontecendo. Vejo avaliação não só como resultado, mas como instrumento para delinear minhas estratégias. As influências externas acontecem, mas procuro não deixar-me influenciar, pois eu é que estou o ano inteiro com o aluno.</p>	<p>Hoffmann  Artigos que leio em revistas, cursos, internet,...</p>		<p>relação aos alunos que estão na escola por “obrigação” e tu não consegues “cativa-los”, pois por um lado és cobrada por não ser capaz de “manter teu aluno com fome”, mas, por outro lado, sabes que és responsável dentro da tua profissão e que procuras fazer o possível para dar “fome” a ele. Isto é angustiante e frustrante, às vezes.</p>		
<p>Avaliação global, aluno como um</p>	<p>Através da prática das atividades</p>	<p>Sim.</p>	<p>Jussara Hoffmann</p>	<p>A vontade do aluno no dia a dia</p>	<p>O prazer imediato que os alunos</p>		<p>Está no cotidiano.</p>

todo, habilidade, vontade, oportunidade...	propostas na aula.			na aula.	querem em tudo e com pouco esforço.		
Crescimento pessoal.	Observação, crescimento, experiências, pesquisas, testes	Há influência externa, porém a decisão é particular, pessoal, individual.	Não.	A experiência diária com alunos.	Todos, diariamente.	Consciência do professor.	Algo que não deviera existir.
Avaliar o processo todo durante as aulas.	Trabalhos onde o aluno expõe a sua pesquisa. Provas explicativas e objetivas.	Não, eu opto como avaliar e o que avaliar..	Jussara Hoffmann	Ex.: Guerra no Vietnã: Um resumo no quadro, explicações, música, avaliação oral, Falta de comprometimento de alguns alunos.	Mágicas [...]	Pensar em cada aluno como um ser individual.	
<b>ANOS INICIAIS</b>							
Avaliar o aluno num todo.	Trabalhos em grupos, individual, pesquisa,	Eu escolho.	Avaliação Mediadora.	Anotações diárias.	Ser injusta.	Esquecer das provas.	Observar o crescimento e

	observação diária, esforço. Não se pode avaliar um aluno somente com uma prova. É preciso avaliar seu crescimento.						esforço.
Quando consigo observar, acompanhar, questionar, problematizar, o crescimento do meu aluno de maneira geral. E em sua individualidade. A avaliação não pode ser coletiva.	O processo de avaliação é muito amplo. Em sala de aula procuro de forma diversificada ajudar meu aluno e aprimorar meu trabalho, pois é baseado na dificuldade que meu aluno encontra que procuro formas e alternativas que o façam avançar em suas	Com o passar dos anos fui aperfeiçoando e aprimorando minha maneira, meu processo avaliativo. Os cursos, reuniões,, leituras, foram a base para esta mudança.	Sim. Muitas leituras forma e são importantes para aprimorar o meu processo avaliativo. Estas leituras foram de livros, informes ou outros materiais referentes a avaliação.	Caso 3	O grande número de alunos que tenho em sala de aula, o que dificulta o trabalho individualizado, a relação aluno/prof°	Que todos os profissionais da educação entendessem que a avaliação deve ser individualizada, observando o crescimento de cada aluno e não num todo, que todos os alunos devem terminar determinada série sabendo tais conteúdos.	A melhor maneira de revermos nosso trabalho e nos questionarmos se o que estamos fazendo é suficiente ou se poderíamos auxiliar/questionar mais meu aluno.

	possibilidades.						
Coleta e análise do rendimento de meus alunos.	Acompanhamento direto das atividades, registros(individual e no conjunto) do que cada aluno demonstra.	Procuro seguir o que é combinado na escola com meus colegas e também o que é sugerido pela SED.	Jussara Hoffmann e outros.	A melhor experiência de avaliação é a diária tanto do “meu” trabalho como do trabalho dos meus alunos.	Muita burocracia e falta de tempo.	Olhar individualizado, perceber não somente resultados, mas crescimentos.	Buscar melhoria de aprendizagem e entendimento dos meus alunos.
Fundamentada teoricamente e que na prática seja constante, observando-se o real crescimento do aluno.	Observações, registros, trabalhos realizados pelos alunos.	É uma junção de experiência e orientações externas.	Sim. Jussara Hoffmann, Jaqueline Moll, Vasco Moretto, Rubem Alves, entre outros.		Meu maior desafio é o pouco tempo de que disponho para fazer as anotações necessárias.	Talvez uma mudança no sistema, passando a dar mais autonomia para o profº e respeitando suas decisões.	A forma de vermos onde estamos errando e acertando, nos trazendo a oportunidade de reorganização e crescimento constante como pessoas e profissionais.
Avaliação cumulativa. Avaliar	Trabalhos orais, jogos e alguns	Parto do meu aluno, analisando	Já li muito sobre o assunto, mas no	Repetir assuntos, fazer trabalhos	É muito difícil avaliar. Temos	É uma questão bastante ampla,	Um processo importante, porém

o progresso do aluno do começo ao final do ano, ver o quanto ele “cresceu”.	testes, postura, opinião [...]	suas principais dificuldades e tentando ajudá-lo.	momento não me recordo de um título específico.	lúdicos, até que fique(o assunto) mais claro para o aluno.	que levar em conta até o estado emocional do aluno...	ainda estou à procura da resposta.	bastante amplo e complicado.
Avaliar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem.	Avaliar todo o crescimento do aluno.		Jussara Hoffmann	Aquela que avalia o aluno ao todo.		Procuro entender o educando quanto as respostas elaboradas por ele.	

**APÊNDICE D – As entrevistas**

## EXEMPLO

**ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DE SÉRIES FINAIS**

<p>Área/série de atuação: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries</p> <p>Tempo de serviço na escola: 18 anos</p> <p>Na rede municipal: 20 anos</p> <p>Formação: Curso Normal – Letras</p>	<p>Área/série de atuação: Matemática</p> <p>Tempo de serviço na escola: 23 anos</p> <p>Na rede municipal: 23 anos</p> <p>Formação: Matemática (Plena) e Ciências (Curta)</p>	<p>Área/série de atuação: Ciências – 5ª a 8ª séries</p> <p>Tempo de serviço na escola: 5 meses</p> <p>Na rede municipal: 5 meses</p> <p>Formação: Ciências Biológicas – Cursando Pedagogia</p>
<p><b>PARA VOCÊ, O QUE É AVALIAÇÃO?</b></p>		
<p>Esta pergunta é sempre muito difícil! Pode-se dizer que é um levantamento de dados do que o aluno aprendeu e o que precisa ser retomado.</p>	<p>Avalio o aluno o tempo todo, desde o momento em que ele entra em sala de aula, acompanhando-o. Observo o seu comprometimento, sua preocupação em evoluir. Avalio para constatar se os alunos estão ou não preparados para avançar e</p>	<p>Avaliação é uma forma de verificar a evolução do aluno em determinados aspectos como os definidos para aquela série e/ou conteúdo. Depende o que eu vou avaliar; pra mim é a evolução do aluno, como é que ele começa e como ele</p>

	<p>adquirir novos conhecimentos. Para identificar as dificuldades de aprendizagem não constatadas no contato direto, com o acompanhamento individual, percebe-se se o aluno está apto para avançar. Mas, costumo fazer avaliações por escrito, até para dar uma satisfação aos pais, se necessário, quando solicitado. É importante avaliar com qualidade.</p>	<p>vai indo, se ele está crescendo como aluno; gosto de trocar idéias com outros professores mais experientes; busco fontes alternativas de avaliação.</p>
<p><b>QUAIS AS PRÁTICAS AVALIATIVAS QUE MAIS UTILIZAS EM SALA DE AULA?</b></p>		
<p>O aluno é avaliado num todo, todos os trabalhos são avaliados. Os trabalhos escritos, os esquemas. Permito que os alunos elaborem esquemas para as provas, que são uma espécie de “cola”, assim eles se preparam e estudam mais. Faço pouco trabalho em grupo, mais</p>	<p>Avaliações escritas, em dupla ou individual. Tem conhecimento que o aluno não adquire em dupla, precisa conhecer sozinho. Trabalhos eu até faço, mas não sou muito a favor porque um copia do outro. Porém em sala de aula eu uso muito o trabalho em dupla, observando,</p>	<p>Faço trabalhos em grupo, testes, trabalhos individuais; avalio o todo do aluno; a participação, o interesse,...</p>

trabalho individual, pois permite acompanhar como cada aluno está; produções de textos.	neste momento, o envolvimento e o conhecimento de cada um, na dupla.	
<b>ASPECTOS QUE MAIS VALORIZAS QUANDO AVALIA</b>		
Considero o todo, depende da situação, do trimestre, não determino aspectos específicos. Os alunos não são prejudicados se fizerem atividades que estão fora dos objetivos.	Depende da prova. Faço prova com consulta porque eu acho que ele aprende muito mais consultando no material do que mandar ele para casa estudar e ele fecha o caderno e só abre na aula no dia seguinte. A prova com consulta é um compromisso que ele tem de ter o material e as atividades realizadas, em dia. O que eu mais valorizo na avaliação, como eu faço uma prova depois de cada conteúdo, é a aprendizagem, eu vejo se eles estão dominando o conteúdo, então eu retomo o que não foi atingido, faço prova de recuperação. Avalio também o crescimento individual, pessoal de cada	Demonstração de interesse, força de vontade, respeito aos prazos, capricho.

	aluno.	
<b>DURANTE A ANÁLISE DOS DADOS ENCONTREI QUASE QUE NA TOTALIDADE DOS PROFESSORES A MENÇÃO AO TERMO “AVALIAR O ALUNO COM UM TODO”. O QUE É ISTO?</b>		
<p>Avaliar o aluno em tudo o que ele faz, avaliar cada um, a oralidade, as atividades que faz em aula, os questionamentos que ele faz, também, infelizmente, aquilo que ele não faz, ele tem que saber que aquilo que ele deixou de fazer ele não está aprendendo, avaliações escritas, conversas particulares com aqueles que não se expressam por timidez, vergonha dos colegas,... É preciso ter muita segurança para avaliar o aluno com um todo, pois nem tudo é mostrado, por exemplo, aos pais e ao aluno, como era o caso das provas, por isso é preciso ter tudo registradinho. Eu tenho tudo</p>	<p>O tempo todo do aluno, o envolvimento dele, suas atitudes com o comprometimento, o progresso, a maneira como ele busca, o esforço para conseguir. Tem aluno que não sabe por que não quer. Acredito que todo aluno tem capacidade para aprender, mas é preciso ele querer aprender. Não basta o professor somente ter boa vontade.</p>	<p>Avaliar com um todo: comportamento, relações, atitudes; considerar a história de vida deste aluno, sua família, carga pessoal, seu desenvolvimento na disciplina.</p>

<p>registrado, eu anoto. Em reuniões de pais eu tenho com justificar minha avaliação. Às vezes é complicado de explicar para o aluno, porque ele acha que só vale o resultado dos testes, provas porque é o que ele vê.</p>		
<p><b>COMO TU TOMAS AS DECISÕES SOBRE TUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS?</b></p>		
<p>Levo em consideração as dificuldades dos alunos e a minha curiosidade em saber como eles estão. Normalmente tomo as decisões por minha conta, mas quando preciso peço ajuda para a supervisão. Eu procuro eu mesma tomar as decisões, a partir do que eu tenho segurança. <b>Quais as principais fontes, o que mais influencia as decisões avaliativas?</b> Eu busco na minha experiência, já são 25 anos... <b>E qual a influência da graduação? Da formação iniciada e da</b></p>	<p>Tenho feito cursos, seminários, a gente sempre acaba aprendendo alguma coisa. Como diz o autor Pedro Demo que “é muito mais prejudicial um aluno chegar na 8ª série e perceber que não aprendeu nada, do que um ano ele repetir.” Na minha opinião, cada pessoa tem o seu tempo e nem todos atingem os mesmos objetivos no mesmo tempo. Tenho uma aluna que sempre vinha sendo empurrada para a série seguinte e tinha muitas dificuldades, ano passado ela reprovou.</p>	<p>As decisões são tomadas através de reflexões de práticas anteriores e de novas práticas possíveis. Como por exemplo, sugeridas em alguma revista ou livro relacionado à educação; sugestões de colegas, etc [...]</p>

<p><b>formação continuada?</b> Os cursos sim, mais do que a graduação. O curso de letras e o magistério foram muito teóricos, sobre avaliação, por exemplo, nunca se discutiu [...] A prática, o dia-a-dia, busco ajuda nos cursos e na experiência.</p>	<p>Tu tens que ver a carinha dela quando eu entrego os trabalhos, ela fica feliz por ter conseguido fazer. A auto-estima vai lá em cima. Se sente importante por que agora sabe, entende, consegue realizar.</p>	
<p><b>EXISTEM INFLUÊNCIAS DE FORMAS DEFINIDAS PELA ESCOLA E SEU REGIMENTO OU SED?</b></p>		
<p>No caso, a escola trabalha com um projeto e eu inserida neste projeto, também me envolvo e existem influências. A Secretaria de Educação também sugere muitas atividades práticas que temos que realizar. Eu sou um membro da Rede e não posso ficar de fora. <b>Consideras estas influências com negativas ou positivas?</b> Positivas, o que é negativo eu não considero.</p>	<p>Sim, eu sinto que falta autonomia para nós. Nós sabemos no dia-a-dia o que fizemos para recuperar um aluno, e aí como no ano passado fizeram a gente fazer uma reavaliação, fazer mais uma prova, por que acharam altos os índices de reprovação. Parece que não fizemos nada pelo aluno o ano inteiro. Isso chateia, magoa. Não sei, podem até ter professores relapsos, mas eu me esforço, converso muito com os alunos, faço de tudo para recuperá-los, e aí vem alguém e</p>	<p>Sempre há influência. Todas as práticas educativas estão alicerçadas em algum tipo de regras, seja elas de âmbito interno (Escola), municipal, estadual e mesmo federal!</p>

	<p>acha que tudo que foi feito não valeu. Tem aluno que não faz nada o ano inteiro. Chega o final do ano e devemos fazer de conta que ele foi igual aos outros? Aprovar ele? Como fica o outro que se esforçou o ano inteiro? Quem vai continuar se esforçando? É injusto.</p>	
<p><b>QUE DESAFIOS QUE ENFRENTA PARA AVALIAR OS ALUNOS?</b></p>		
<p>Atualmente, a falta de interesse, de concentração, a dificuldade de eles acompanharem e entenderem algumas coisas. Por exemplo, neste ano tenho alunos que carregam dificuldades e não se interessam, mesmo com todos os estímulos, com todas as iniciativas [...] Acho que isto se deve a concorrência com outras atividades, com a mídia, poder sair e fazer outras coisas, aí a leitura fica no</p>	<p>Ficar com dúvidas no final do ano, aprovar ou não! Eu também não sou a favor da reprovação, mas às vezes o aluno precisa de mais um tempo. Também não é justo ser promovido o aluno que não fez nada o ano todo para merecê-lo.</p>	<p>Primeiro saber se a avaliação está sendo da melhor forma possível, o que é muito difícil, depois se tem todos os questionamentos em relação ao aluno e a sua competência como profissional para fazer a avaliação! Avaliar da melhor forma. Saber se está avaliando corretamente, não estar sendo injusta; avaliar com a escola quer; me preocupo muito em ser justa.</p>

canto [...]		
<p><b>A LITERATURA SOBRE OS SABERES DOCENTES APRESENTA A FORTE INFLUÊNCIA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS ENQUANTO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS E SABERES DOS PROFESSORES. VOCÊ CONCORDA? PORQUÊ?</b></p>		
<p>Sim, alguma coisa sim. Por exemplo, lembro de um professor que entrava na sala e fazia uma espécie de brincadeira, contava uma história engraçada e depois começava a aula, eu também procuro fazer isto. <b>(Vê isto com uma marca positiva)</b> Quanto às vivências negativas, não reproduzo. Se elas não foram boas para mim, também não serão para meus alunos. Outra relação que eu faço é que faço com os alunos aquilo que eu desejo que os professores dos meus filhos façam com eles. Outra influência é a dos cursos, eu refleti muito, pensei muito, li muito</p>	<p>Não, tudo mudou de lá para cá. Nem recuperação tinha, e a média era muito mais alta. Tu era obrigada a atingir “7” , então eu não tenho com levar em conta esta prática. Eu adorava matemática, lembro até hoje do meu professor de matemática do ensino fundamental, agora ele é professor universitário na UNIJUÍ.</p>	<p>Sim, acredito que sempre ficam marcas. Queremos sempre ser parecidos com os melhores. Assim influencias dos professores que marcaram nossa vida de estudante fica e junto a vontade de ser parecido.</p>

<p>sobre avaliação. As pessoas que estudaram nos passaram muitas experiências, é muito positivo, idéias diferentes.</p>		
<p><b>VOCÊ PERCEBE QUE OS NOVOS PROFESSORES BUSCAM AUXÍLIO EM VOCÊ, POR SER UM PROFESSOR MAIS EXPERIENTE?</b></p>		
<p>Sim, eles conversam, questionam, querem saber com funciona. Eles procuram a direção. Nas trocas entre nós eles procuram saber o que fazemos, com agimos dentro da nossa sala de aula. Quando eu estava diretora a professora de português conversava muito comigo. Eles dizem que nas nossas aulas os alunos já se acomodam mais fácil, porque sabem com funciona.</p>	<p>Sim, os novos buscam formas de domínio de turma, eles perguntam e trocamos idéias. Mas não há fórmulas. A experiência dá mais segurança nas atitudes.</p>	<p><b>Quando tu precisas de ajuda, tu buscas aonde?</b> Busco ajuda com professores mais experientes, nos livros, revistas; observando outros professores.</p>

**AO ANALISAR OS DADOS COLETADOS NOS QUESTIONÁRIOS ENCONTREI MENÇÃO AO DESEJO DE AUTONOMIA. DE QUE AUTONOMIA FALAM? O QUE É AUTONOMIA? DÊ EXEMPLOS.**

Eu não me vejo assim presa, eu me sinto com autonomia para resolver dentro da sala de aula os problemas que eu encontro; talvez pelo tempo de experiência que eu tenho eu não me sinta tão presa à esta falta de autonomia. Não a que estes professores se referem, eu também já estive diretora e sei que tem muitas coisas que precisam ser com são. Por isso a minha visão é diferente, com certeza é diferente, por que eu já passei e sei que existem questões não só agora e não só aqui na escola que precisam acontecer, existem segmentos a serem aceitos. Como professora também preciso aceitar leis, regras [...] O aluno tem seus direitos, nós também temos

Aprovar o aluno e ser cobrado do porquê. Menos cobrança, tomar decisão com segurança. Autoridade de decisão. Cobram muito a aprovação total, eu sei o que o meu aluno fez e o que eu fiz por ele. Se eu chego ao ponto de decidir que este aluno precisa mais tempo, esta decisão foi tomada com segurança.

É autoridade, não sei se é autoridade a palavra certa, mas é tu poder decidir o que é melhor para o teu aluno, se aquele aluno não está bem e deve ser reprovado, que tu tenha a autonomia de poder reprovar aquele aluno, poder falar para ele “ tu deves melhorar” e não ficar de braços cruzados com está acontecendo. Não é só em Lajeado, está acontecendo em todos os lugares, a educação está caindo como um todo; os professores tem menos voz,; se ele reprova vai haver pressão da prefeitura e de outras pessoas para que isto não aconteça. **Tu não te sentes com autonomia?** Não, sabe, tu trabalhou, correu, correu e acaba morrendo na praia!, no final do ano se

<p>nosso direitos [...] Com os anos de experiência vemos que existem coisas, regras a serem seguidas. Não me acho com desejo de mais autonomia, tenho autonomia. A experiência me trouxe a segurança, a autoridade de decidir.</p>		<p>decide diferente. A última palavra não é tua. <b>De quem é?</b> É sempre de alguém maior: direção, supervisão, secretaria de educação.</p>
<p><b>O QUE É “SISTEMA”? QUAL A INFLUÊNCIA DO “SISTEMA” SOBRE SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS? E SOBRE SEUS SABERES?</b></p>		
<p>É mais uma questão esquisita! Por que no caso o que é o sistema, eu sei que é uma palavra muito usada pra justificar uma fuga, pra justificar decisões que não são tomadas por eles (professores) por medo, então culpam o sistema. Eu não uso o sistema com desculpa, mas já vi gente usando, mas não consigo compreender o que querem dizer quando se referem ao sistema, é vago. Já vi citarem com</p>	<p>Situação atual: progredir todos, o aluno precisa ser avançado. A Secretaria de Educação e a escola pressionada pela Secretaria de Educação. A impressão que se tem é que tudo é cobrado. Às vezes até a direção não concorda, mas cobra de nós professores, porque também é pressionada. A impressão que fica sobre essa pressão, sobre os altos índices de aprovação é que são mais importantes do</p>	<p>O Sistema é o conjunto como um todo, eu vejo que são as redes municipais, estaduais e o governo federal ;principalmente a questão de ir até o último recurso de aprovar o aluno por causa da verba; Todo o sistema de ensino, LDB, a parte política. <b>Tu achas que antes da última LDB existia mais autonomia?</b> Sim, porque o professor ainda tinha com último recurso poder</p>

<p>influências do sistema a avaliação, a repetência/reprovação, [...] <b>Você já viu influências negativas do sistema, os professores citarem o sistema como influência negativa?</b> Sim, pegando bem o que aconteceu no final do ano passado, quando nós tivemos que fazer mais uma avaliação com os alunos reprovados, por ordem da Secretaria de Educação, e neste ano a gente vê as conseqüências. Aqueles alunos que praticante a gente teve que passar de ano, este ano não estão acompanhando a série, a grande maioria não está acompanhando, porque nós trabalhamos com eles o ano inteiro e de repente nós tivemos que praticamente colocá-los nas séries seguinte e eles não estavam preparados. Infelizmente eles não estavam preparados, eles não fizeram durante o ano inteiro, este ano falta esta base para eles. Eu sou bem franca, isto</p>	<p>que a evolução do aluno, do crescimento intelectual dele.</p>	<p>reprovar; não se tem mais poder de decidir sobre os alunos; o aluno não faz nada o ano inteiro e precisa passar.</p>
--	--	---

<p>não deu certo [...] Eles estão com muitas dificuldades este ano, e no final do ano vamos ver o que fazer. Já tiveram casos de alunos sem muitas condições, mas que se empenhavam durante todo o ano e nós apostamos, avançamos eles e deu certo no ano seguinte. <b>Qual a diferença dos dois casos?</b> A diferença é que eram alunos que se empenhavam, estudavam durante o ano [...] acompanhavam o conteúdo, tinham o caderno.</p>		
<p><b>EXISTE ESPECIFICIDADE DA ÁREA NA AVALIAÇÃO? A SUA ÁREA AVALIA DIFERENTE QUE AS OUTRAS ÁREAS?</b></p>		
<p>Sim. Existe, porque ainda os outros professores não pegam tanto a questão da interdisciplinaridade, o português ainda trabalha com questões que os outros professores ignoram. Existe também muita troca de professores, tinha um tempo que</p>	<p>Entender para progredir, nas outras basta se envolver, dá até para decorar. Na matemática não dá para decorar, é questão de raciocínio. Entender para desenvolver o saber.</p>	<p>Sim. Avaliar mais a parte prática, mas é muito difícil. É bem complicado. A gente deveria avaliar mais a parte prática, mas nem sempre a gente consegue.</p>

<p>nós tínhamos um grupo aqui na escola que a gente se encontrava, agora não temos mais muito tempo e muitos professores já saíram. Nem nas reuniões não temos muito tempo para conversar.</p>		
<p><b>RELATE EXPERIÊNCIAS FRUSTRANTES OU POSITIVAS EM AVALIAÇÃO</b></p>		
<p>Positiva: Ter acompanhado os alunos, no ano passado, com aulas de reforço, fora de sala de aula, no horário oposto, isto foi muito positivo, eu tinha esta disponibilidade de horário para trabalhar com os alunos. Teve até o comentário de um aluno que me disse que se ele não tivesse estas aulas ele não saberia fazer isto. <b>Só em sala de aula vocês não conseguem realizar este trabalho?</b> Não porque é 5ª série e eles já vem com lacunas das séries iniciais. Na sala de aula</p>	<p>Ter reprovado um aluno e ter ficado muito apreensiva, e depois perceber que foi um benefício para ele, que foi o melhor. Porque a partir daí ele só progrediu. Passou a se envolver com o conteúdo e passou a gostar, progredindo.</p>	<p>Frustrante: Aluno que não fez nada o ano inteiro, teve todas as oportunidades, atividades de recuperação provas, freqüência,... ele estava zerado, e mesmo assim foi aprovado. Está tendo dificuldades terríveis. Foi aprovado por ordem da secretaria municipal de educação, passaram por cima da minha decisão. Eu convivi com o aluno o ano inteiro. Tu está na sala de aula o ano inteiro. Isto fere o profissional, porque fazem isto contigo?! O que vale mais, o</p>

<p>não dá tempo. Agrupava alunos com dificuldades semelhantes.</p>		<p>aluno ou o professor que estudou tanto tempo?</p> <p>Positiva: Progressão dos alunos; com tu explica bem; ser valorizado enquanto profissional. A frustração pesa muito, o professor está se sentindo muito desvalorizado, ninguém elogia.</p>
<p><b>QUANDO FALAMOS DE MUDANÇAS EM AVALIAÇÃO, DE QUE MUDANÇA(S) ESTAMOS FALANDO?</b></p>		
<p>Pegando o meu caso a mudança está em avaliar o aluno com um todo. Quando eu comecei, eram avaliados os resultados em cima de testes, provas, avaliação escrita. O aluno também era muito diferente. Precisei descobrir com avaliar, a faculdade não falava sobre avaliação, Agora se discute muito.</p>		<p>Avaliação menos cansativa, não tão cobrada, sem tantos trabalhos, mais simples e mais objetiva. Uma avaliação onde aluno e professor saiam ganhando!</p>



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VANESSA DELVING ELY**

**SABERES MOBILIZADOS PELOS DOCENTES EM SUAS PRÁTICAS**  
**AVALIATIVAS: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de**  
**Lajeado - RS**

**São Leopoldo**

**2006**