

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

SUZANA MARIA BARRIOS LUIS

**ESCREVENDO A AVALIAÇÃO:
A ESCRITA DE DIÁRIOS
COMO EXERCÍCIO AVALIATIVO**

BELO HORIZONTE
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

SUZANA MARIA BARRIOS LUIS

TESE DE DOUTORADO

**ESCREVENDO A AVALIAÇÃO: A ESCRITA DE DIÁRIOS
COMO EXERCÍCIO AVALIATIVO**

BELO HORIZONTE
2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Amaral

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice Nogueira

Prof^ª. Dr^ª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Azzi

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Rocha de Lima

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Castanheira

DEDICATÓRIA

A meus pais, Vitorino e Conceição, que são grandes responsáveis pela professora que sou.

A meus sobrinhos João, Vítor e Luís Felipe, grandes amores, que representam aqui todas as crianças deste Brasil que lhes deve ainda uma Escola de qualidade.

Às professoras participantes da pesquisa, Orquídea, Marcela, Azaléia e Lírio, que, como as flores do Cerrado, sabem ser uma presença bela e resistente às intempéries.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus pela inspiração e amparo em todos os momentos da minha vida.

A toda a minha família, especialmente aos meus pais, pelo apoio incondicional à minha vida, ao meu trabalho e aos meus estudos.

Aos meus familiares de perto e d'além mar, que me incentivam sempre a enfrentar novos desafios. Em especial, agradeço à sábia e doce Tia Palmira e à sua linda família pela grande ajuda e, sobretudo, pelo imenso carinho com que me receberam em Paris durante o Doutorado Sanduíche.

À professora Ana Lúcia Amaral, pela orientação e apoio ao longo de toda a pesquisa.

A Anne-Marie Chartier, pela breve e grande contribuição que deu ao meu trabalho durante os quatro meses de Doutorado Sanduíche que tive no INRP, em Paris, sob sua orientação. Com seus questionamentos e atenção ao meu objeto de estudo, muito aprendi sobre pesquisa; com sua gentileza, senti-me muito acolhida num outro país.

Às professoras Azaléia, Orquídea, Lírio e Marcela, que abriram suas salas de aula, seus diários e suas casas para que eu realizasse essa pesquisa, agradeço a presteza, o interesse e o carinho com que abraçaram o desafio de olharem através de outras lentes suas práticas.

A minha amiga Tany, pelas inúmeras conversas “pós-Jaqueira” (muitas vezes até tarde da noite!) que muito ajudaram sob os pontos de vista emocional e, particularmente, intelectual, com significativas contribuições às minhas análises. Agradeço pela paciência comigo nos momentos difíceis e pelas conversas tão agradáveis sobre tantas coisas e sobre os nomes “diferentes” que nos cercam.

Aos meus amigos, que são uma grande força e dão beleza e leveza à minha trajetória e que, comigo, lutam de peito aberto e sorriso nos lábios para construirmos, talvez, não um mundo melhor (estou menos audaciosa, embora não menos esperançosa), e sim nossas vidas e as de nossos pares mais plena e alegremente. São tantos, e de lugares diferentes, e também de experiências diferentes que tenho vivido ao longo da vida; são velhos e novos amigos; são amigos redescobertos, são aqueles que estão longe, mas não deixamos de estar ligados; são os que estão perto e eu nem sempre posso estar ao lado. A todos, sem exceção, agradeço pelo privilégio que tenho de fazerem parte de minha vida e por me ensinarem tanto.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social que, além de trazerem inúmeras contribuições aos meus estudos e à minha pesquisa, foram e são uma das grandes razões de minha paixão pelas Minas Gerais. O acolhimento carinhoso e, confesso, até surpreendente, assim como tantos “trens” bons vividos nessa terra tão querida, foram um grande presente, entre outros, que esse doutorado me deu, e a descoberta de que são os mineiros o que há de mais precioso nessas Minas.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal e às escolas, que me receberam com cordialidade e permitiram meu acesso aos seus estabelecimentos para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao INRP (Institut National de Recherche Pédagogique – França), que me aceitou durante o Doutorado Sanduíche, e a todos os que fazem o Service d’Histoire de l’Éducation, que me acolheram e, sempre solícitos, me ajudaram sempre que necessário.

À UFAL, que sempre me apoiou e com a qual espero partilhar, através do ensino, da pesquisa e da extensão, os saberes que com esta tese construí.

Ao CNPq, pelo financiamento de minha pesquisa, que me possibilitou, inclusive, realizar o Doutorado Sanduíche.

Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra

Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'agua pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra

Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me escreve desatento, palavra

Talvez à noite
Quase-palavra que um de nós murmura
Que ela mistura as letras que eu invento
Outras pronúncias do prazer, palavra

Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra

(Uma Palavra, Chico Buarque)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público do DF que escreveram diários reflexivos sobre suas práticas avaliativas. A pesquisa teve um caráter colaborativo e analisou as práticas avaliativas evidenciadas a partir dos registros, das falas das professoras (entrevistas) e de observações de aula e como se deu o próprio processo de escrita. Nossos objetivos eram analisar os processos e as referências sobre os quais o professor desenvolve um saber próprio da avaliação; compreender os esquemas de análise que utiliza ao registrar suas práticas avaliativas e contribuir para o seu processo de desenvolvimento profissional. Os dados mostraram, em termos dos significados que a escrita dos diários teve, que: (a) são múltiplas as referências que as professoras utilizavam como argumentação sobre o saber avaliar, como referências pessoais, práticas, teóricas e institucionais de suas experiências profissionais; (b) os diários contribuíram para desenvolvimento docente, pois esse processo reflexivo se constituiu numa ocasião singular de aprimoramento e auto-elucidação da docência; (c) os diários permitiram que as práticas avaliativas das professoras fossem identificadas a partir de seus próprios pontos de vista, apreendendo também seus questionamentos, preocupações e emoções; (d) os próprios diários se constituíram registros avaliativos para as professoras, pois os utilizaram para colocar suas observações a respeito das aprendizagens dos alunos, assim como avaliação de suas práticas, ocupando um lugar mais significativo do que os diários de classe formais. No que se refere às práticas avaliativas, nossos dados revelaram que: (a) há uma predominância da avaliação formativa no exercício profissional das professoras; (b) há uma variabilidade e privilégio a práticas avaliativas significativas; (c) as professoras acreditavam na capacidade dos alunos e os avaliavam de forma mais positiva do que negativa; (d) é dada grande importância à avaliação de valores e atitudes sócio-afetivas; (e) a avaliação é um processo amplo, pois havia a preocupação com a avaliação da prática pedagógica com um todo (auto e meta-avaliação), das atividades desenvolvidas, da participação da família e da escola; (f) há uma relação entre avaliação e desenvolvimento profissional, pelo seu papel reflexivo e de auto-questionamento.

Palavras-Chave

Avaliação Escolar – Escrita Reflexiva – Desenvolvimento Profissional

Résumé

Cette recherche a été réalisée avec des institutrices des séries initiales de l'enseignement fondamentale du DF, lesquelles ont écrit des journaux sur leurs pratiques d'évaluations. La recherche a eu un caractère collaboratif: a analysé les pratiques d'évaluation à partir des registres, des paroles des institutrices (interviews), des observations des cours et, aussi, comment a eu place le processus même de l'écriture. Nous avons analysé les processus et les références sur lesquelles l'institutrice développe un savoir sur l'évaluation; comprendre les schémas d'analyse qu'il utilise pour l'enregistrement de ses pratiques évaluatives et contribuer à son développement professionnel. Les données ont montré, ayant en compte les sens que l'écriture des journaux ont eu, que (a) sont multiples les références que les institutrices utilisaient como argumentation sur le savoir-évaluer: références personnelles, pratiques, théoriques et institutionnelles; (b) les journaux ont contribué au perfectionnement des institutrices, car ce processus réflexive a eu lieu dans un moment singulier d'auto-élucidation; (c) les journaux ont montré que les pratiques évaluatives peuvent se faire avec ses propres points de vie, ses questionnements, inquiétudes et émotions; (d) les journaux se sont constitués comme registres évaluatives pour les institutrices, car elles les utilisaient avec leurs annotations, observations sur l'apprentissage de leurs étudiants et l'évaluation de leurs pratiques, ayant, donc, une place plus significative que celui des classes formales. Par rapport aux pratiques évaluatives, nos données nous ont montré que: (a) il y a une prépondérance de l'évaluation formative; (b) il y a une variabilité et privilège des pratiques évaluatives significatives; (c) les institutrices croient dans la capacité de élèves et les évaluaient de façon plus positive que négative; (d) a été donnée une grande importance à l'évaluation des valeurs et d'attitudes socio-affectives; (e) l'évaluation est un processus large, car il y avait une attention à l'évaluation de la pratique pédagogique como un tout (auto et meta-évaluation), des activités développées, inclue la participation de la famille e de l'école; (f) il y a une relation parmi l'évaluation et le développement professionnel a cause de son rôle réflexive et d'auto-questionnement.

Mots clés: Évaluation Scolaire – Écritures Réflexives – Développement Professionnel

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Número de páginas escritas por cada professora ao longo da pesquisa.....	99
Quadro 1 – Avaliação do Trabalho Pedagógico pela Professora Orquídea.....	102
Quadro 2 – Modalidades da Avaliação no Diário da Professora Orquídea.....	103
Quadro 3 – Os Modos de Enunciação da Professora Orquídea.....	105
Quadro 4 – Avaliação do Trabalho Pedagógico pela Professora Marcela.....	117
Quadro 5 – Modalidades da Avaliação no Diário da Professora Marcela.....	118
Quadro 6 – Os Modos de Enunciação da Professora Marcela.....	119
Quadro 7 – Avaliação do Trabalho Pedagógico pela Professora Azaléia.....	130
Quadro 8 – Modalidades da Avaliação no Diário da Professora Azaléia.....	131
Quadro 9 – Os Modos de Enunciação da Professora Azaléia.....	132
Quadro 10 – Avaliação do Trabalho Pedagógico pela Professora Lírio.....	143
Quadro 11 – Modalidades da Avaliação no Diário da Professora Lírio.....	144
Quadro 12 – Os Modos de Enunciação da Professora Lírio.....	146

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	09
INTRODUÇÃO	13
1. UM (CON)TEXTO DE REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE A AVALIAÇÃO	20
1.1. A avaliação como instância privilegiada de reflexão sobre o ensinar e o aprender	23
1.2. A escrita de diários como sistematização do saber-fazer do professor	34
1.3. A Reflexividade como elemento do saber	41
1.4. Os professores e seus saberes: questões em torno do que seja conhecimento e da racionalidade possível à prática docente	50
2. A ESCRITA EM CONSTRUÇÃO: O PROCESSO METODOLÓGICO	63
2.1. Constituindo o grupo de professoras participantes: critérios e processo de escolha	68
2.2. As professoras e seus contextos de atuação	72
2.3. Construindo(-se com) palavras	83
2.4. O processo de análise	94
3. NAS ENTRELINHAS DA AVALIAÇÃO: ANALISANDO OS DIÁRIOS DAS PROFESSORAS	99
3.1. O diário da professora Orquídea: um encontro com o “mal estar docente”	101
3.2. O diário da professora Marcela: um encontro com a avaliação	116
3.3. O diário da professora Lírio: um encontro com a reflexividade docente	130
3.4. O diário da professora Azaléia: um encontro com a versatilidade	142
3.5. Entrecruzando algumas linhas: aproximações e distanciamentos entre os diários das professoras	154
4. ENTRE O DITO E O ESCRITO, QUE AVALIAÇÃO?	163

4.1. O que e como as professoras avaliavam_____	164
4.2. O que as professoras esperavam de seus alunos_____	186
4.3. Como os alunos agiam na visão das professoras_____	196
4.4. A Avaliação do trabalho pedagógico: ampliando o campo das práticas avaliativas_____	208
4.5. Os diários como instrumento de auto-avaliação das professoras e de meta-avaliação_____	213
4.6. Algumas considerações sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento profissional das professoras_____	223
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS_____	232
6. BIBLIOGRAFIA _____	246
7. ANEXOS_____	256

INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de nossa pesquisa ao longo dos últimos quatro anos em que estivemos em processo de doutoramento, na verdade começou a se constituir bem antes, quando começamos, desde 1995, a atuar como professora da Universidade Federal de Alagoas, junto ao Centro de Educação no Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, na área da Avaliação Escolar. E também, quando, entre os anos de 2000 e 2003, estávamos lotada provisoriamente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde coordenamos a área de Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Métodos e Técnicas, atuando no ensino de Didática Fundamental e de Avaliação da Aprendizagem. Desde então, inclusive durante o curso de Mestrado em Educação, temos nos dedicado à pesquisa na área da formação de professores, do trabalho docente e da avaliação escolar, sempre na perspectiva de compreendermos os processos pelos quais o professor constrói sua prática avaliativa.

Por outro lado, instigada pela literatura educacional, vimos que muito se tem falado, nos últimos anos, a respeito do professor intelectual (Giroux, 1997), do professor pesquisador (Geraldi *et al.*, 1998; Pimenta, 1999; Freire, 1997; Cunha, 1996), do professor como profissional reflexivo (Schön, 1997; Zeichner, 1997; Nóvoa, 1997; Gómez, 1998; Pimenta, 1999), destacando de diversas maneiras e sob diferentes perspectivas sua capacidade de desenvolver saberes próprios e de refletir acerca dos significados e das implicações de seu trabalho.

Assim, as reflexões contidas na literatura educacional e as indagações que temos feito ao longo dos últimos anos em que temos nos dedicado à formação do professor apontaram-nos a necessidade de investigar como os professores configuram seu saber avaliar cotidiano – quais as escolhas que fazem, quais as suas motivações, que referências utilizam, como refletem sobre suas práticas, como compreendem e lidam com suas limitações e dificuldades, como a prática escolar como um todo participa de suas decisões. No entanto, destacamos que essa pesquisa não se limitou a verificar/identificar o que o professor faz, ou seja, apenas delimitar como é sua prática avaliativa. Nosso intuito foi o de compreendermos, não somente como o professor avalia e o que avalia, mas, sobretudo, compreendermos, através de suas próprias representações e significações, por que avalia do jeito que avalia, por que avalia certos aspectos e não outros, enfim, qual a racionalidade

prática (Therrien, 1999) que orienta e define as suas escolhas e práticas no que se refere a esta ação tão significativa da escola e do trabalho docente que é a avaliação.

Partimos do pressuposto discutido por Tardif (2002) de que o saber do professor é sempre dele, a partir do que ele faz e de por que faz, para e com quem faz, assim como está relacionado às condições sociais, políticas e organizacionais em que seu trabalho está inserido. Nesse sentido, nossa investigação está relacionada a uma problemática crucial: os professores têm lidado com muitas exigências burocráticas, sociais e políticas em torno de seu trabalho e da avaliação que fazem, uma vez que a própria "cultura da avaliação"¹ é tão onipresente hoje em suas vidas, nas das escolas e dos alunos, haja vista a importância que ela tem na própria LDB 9394/96 e pela consolidação de sistemas de avaliação nacional em todos níveis da educação.

Essa "cultura da avaliação" tem exercido, conforme discutem Nacarato *et al.* (1998), um controle externo sobre o trabalho do professor, impondo objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação; de um lado, o professor tem suas convicções e práticas curriculares e de outro, o discurso da qualidade total impõe esse controle externo. A exemplo dessa problemática, Linhares (2000) nos mostra, com base em entrevistas e conversas com professores, que estes *"falam ainda que não existe autonomia nas escolas, que provões e promoções automáticas bem mostram que o cenário de decisões está muito longe das escolas e que os sujeitos escolares viraram objetos burocráticos"* (pp. 48-49).

Esses são aspectos que muito nos inquietam, por entendermos que os professores estão acuados, em função das inúmeras denúncias – pertinentes e necessárias – que suas práticas avaliativas (classificatórias, terminais, autoritárias) têm sofrido e por essa presença controladora da avaliação externa e das várias exigências que em torno dela lhes são impostas.

De outra forma, em investigação durante o curso de Mestrado (Luis, 2000), considerando um aspecto crucial que a literatura da área vem denunciando (Sousa, 1993; Hoffmann, 1993; Lüdke & Mediano, 1994; Villas Boas, 2004) quanto às

¹ O que estamos chamando de "cultura da avaliação" consiste na intensificação, nos anos 90, de processos de avaliação educacional, que extrapolam o âmbito da avaliação da aprendizagem do aluno, a qual se configura através do SAEB, do ENEM, ENC (Provão), constituindo-se em uma série de estratégias de controle por parte do Estado ("Estado avaliador"), sem que necessariamente o mesmo esteja garantindo as condições efetivas para o desenvolvimento da educação escolar. Ver Dalben (2002) e Sousa (2002).

limitações da formação de professores no que se refere à discussão e à construção de uma base de conhecimentos sobre a avaliação, procuramos analisar as contribuições e implicações da formação docente no exercício profissional do professor. Ao analisarmos as aproximações e os distanciamentos vivenciados entre as concepções e práticas no âmbito da formação específica sobre avaliação e as práticas exercidas pelas professoras em formação em seus exercícios profissionais, constatamos que, por mais que a formação se constitua numa base sólida de conhecimentos para o pensar e fazer sobre a/prática, esta é sempre mais complexa, mais diversa e desafiadora, dado que *"a transformação da prática docente/avaliativa não obedece a uma lógica absoluta, mas acontece através de pequenos movimentos, de avanços, de contradições; ela não ocorre à revelia da experiência profissional do docente, mas parte de suas necessidades, possibilidades, limitações e ambigüidades"* (Luis, 2000: 204-205).

Essa complexidade, própria da construção do saber-fazer baseado na experiência profissional, é muito mais ampla, pois, do que a formação pode dar ou tem dado conta, o que nos remeteu, já desde aquele momento, à necessidade de investigar, afinal, quais são as bases, as referências múltiplas que o professor utiliza para construir seu saber avaliar. Em que e em quem se apóia; como a sua experiência, a sua relação com o tempo de aprender a ensinar vai delineando o quê, como, quando, por que e para que avalia – essas são as questões que me conduziram a essa pesquisa.

Durante uma investigação que realizamos, entre os anos de 2001 e 2002, em uma escola pública de uma das cidades do Distrito Federal, tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho cooperativo junto a duas professoras, o qual se consistiu num processo de sistematização crítico-reflexiva de suas práticas avaliativas e da escola como um todo. Essa experiência, além de ter contribuído para uma re-significação da pesquisa educacional sobre o(s) saber(es) do professor (Luis & Cardoso, 2002), foi bastante profícua para que as professoras não só tivessem a oportunidade de sistematizar seu saber avaliar construído coletiva e individualmente (Luis, Melo & Araújo, 2002), como consolidou-lhes a necessidade de darem continuidade ao processo de reflexão e de questionamento sobre sua prática pedagógica como um todo e sobre a prática avaliativa em particular.

Naquela pesquisa, o propósito de refletir criticamente e (re)conhecer melhor os significados e as implicações das próprias práticas é mostrado num dos registros

escritos de uma das professoras ao afirmar que "mister se faz que avaliemos a dinâmica de nossa própria história com um olhar inquiridor e uma busca constante e insaciável do que podemos sempre reformular, realimentando o nosso fazer."

A partir desse exercício de reflexão sobre as práticas avaliativas que vinham sendo desenvolvidas por esses professores e pela escola, foi possível percebermos o papel significativo que a avaliação tem para o trabalho pedagógico dos professores e das escolas, pois, mesmo sem se darem conta efetivamente, ou mesmo quando não se tratava de discutir/pensar/propor novas práticas avaliativas no âmbito da aprendizagem, a avaliação era um processo constante que desencadeava: novas posturas para contribuir para com a aprendizagem dos alunos, a busca por um processo de autoformação permanente, novas formas de organizar o espaço e o trabalho pedagógico escolar, o redimensionamento do papel da família e de sua importância para a avaliação da escola, o envolvimento de todos os profissionais da escola no papel de educar etc. (Luis, Melo & Araújo, 2002).

Além disso, do ponto de vista da autovalorização do seu saber avaliar, um outro depoimento, dessa vez verbal, nos mostra que *"esse exercício crítico-reflexivo sistemático é tão importante para a explicitação das razões e dos significados do fazer pedagógico quanto para construção de saberes sobre o fazer, uma vez que a sistematização é, em si mesma, um espaço/tempo de aprendizagem"* (Luis & Cardoso, 2002:04):

"Enquanto eu estava escrevendo sobre a nossa prática aqui na escola, eu fui fazendo umas reflexões que eu não tinha feito antes. Quanta coisa a gente não foi descobrindo que tá por detrás daquilo que a gente faz..."

O próprio professor é porta-voz do saber avaliar que desenvolve ao longo de sua experiência profissional, atribuindo os significados histórico-sociais e pessoais à avaliação que realiza, ao mesmo tempo em que vai tomando consciência das finalidades, das implicações, das contradições e do ainda não-sabido ou do ainda não-feito.

Essas reflexões propiciadas pela pesquisa realizada àquela altura nos instigaram a aprofundar a análise sobre as práticas de avaliação que são construídas pelos professores em seus exercícios profissionais e como estes refletem sobre essas mesmas práticas. Nesse sentido, este trabalho focalizou a

escrita reflexiva sobre a prática avaliativa de professoras do Ensino Fundamental, a partir do que vem sendo chamado de “diário de aula”, na medida em que este se constitui em *“espaço narrativo dos pensamentos dos professores (...) [e] expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara”* (Zabalza, 1994:91). Era importante que tivéssemos justamente a versão das professoras acerca de suas próprias práticas, como pensavam e o que mais valorizavam na avaliação escolar.

A finalidade de realizar uma pesquisa com a escrita de diários era analisar os processos e as referências sobre os quais as professoras desenvolviam um saber próprio da avaliação, pois o registro, por mais descritivo que seja, pressupõe um processo reflexivo por parte de quem escreve, o que implica pensar sobre as razões, sobre os sentidos daquilo que se faz. No caso da ação pedagógica e, especialmente, da prática avaliativa do professor, que consubstanciam uma complexidade de motivos, concepções, ideologias, conhecimentos, *savoir-faire* etc., o registro reflexivo é um instrumento poderoso para conhecermos como essa trama se constitui em seu pensamento e no desenvolvimento de seu exercício profissional.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental público do Distrito Federal, durante sete meses ao longo dos quais as professoras escreveram seus diários registrando mais especificamente sobre suas práticas avaliativas, e disponibilizando-os para que eu os analisasse. A pesquisa teve um caráter colaborativo e procurou analisar não só as práticas avaliativas que foram evidenciadas a partir dos registros e das falas das professoras (através de entrevistas), mas também o próprio processo de escrita e o significado que esta teve para elas.

A partir dessas indagações, nossos objetivos se constituíram em:

- analisar os processos e as referências sobre os quais o professor desenvolve um saber próprio da avaliação;
- compreender os esquemas de análise que o professor utiliza ao registrar suas práticas avaliativas;
- contribuir para o processo de investigação das próprias práticas e desenvolvimento profissional do professor.

Assim, procuramos compreender os esquemas de análise que elas utilizaram ao registrar reflexivamente suas práticas e as suas meta-reflexões, ou seja, suas reflexões acerca do papel que esses registros tiveram em suas

experiências profissionais. Em função disso, também pretendíamos contribuir para o processo de investigação das próprias práticas e de desenvolvimento docente, na medida em que esse processo reflexivo se constituiria numa ocasião singular para o aprimoramento e a auto-elucidação de seus exercícios profissionais.

Algumas questões nos instigaram e orientaram o processo de pesquisa:

(a) será que a escrita de diários é uma ferramenta viável para a prática do professor (de uma maneira geral), tendo em vista as inúmeras atividades que desenvolve e o próprio processo avaliativo que exige bastante dele?

(b) a escrita poderia, de fato, contribuir para o processo reflexivo e de sistematização das práticas das professoras?

(c) é possível que a escrita contribua para a melhoria das práticas avaliativas das professoras?

(d) qual a relação entre a avaliação escolar e o desenvolvimento profissional do professor?

(e) como a pesquisa de caráter colaborativo poderia contribuir de uma maneira diferenciada para esse processo de escrita e de reflexão?

Essas questões, surgidas ora antes de darmos início à pesquisa, ora surgidas ao longo dela, apontam indagações de diversas naturezas ao nosso trabalho: do ponto de vista metodológico, qual o *lugar* e as implicações da pesquisa colaborativa ou com caráter colaborativo? Do ponto de vista ético e prático, inquietava-nos saber como a escrita reflexiva poderia se tornar uma prática comum nas escolas, de forma que ajudasse os professores em seus processos de auto-formação, de construção da autonomia e de desenvolvimento profissional. Já do ponto de vista teórico, interessava-nos saber se a escrita de professores, voltada para suas práticas *obedecem* às mesmas exigências da escrita acadêmica que trata sobre os professores e suas práticas, ou se ela tem lógica(s) diferente(s) e mais condizente(s) com suas necessidades.

Nesse sentido, com os dados que obtivemos e a análise feita, tentamos *responder* a essas questões ao longo deste trabalho, que está estruturado em introdução, quatro capítulos, considerações finais, anexos e bibliografia. No primeiro capítulo, intitulado “Um (con)texto de reflexão acerca das práticas de registro das professoras sobre a avaliação”, discutimos os nossos referenciais teóricos acerca da avaliação escolar, da escrita reflexiva e do saber do professor. Esse capítulo se subdivide em quatro partes: 1.1. A avaliação como instância privilegiada de reflexão

sobre o ensinar e o aprender; 1.2. A escrita de diários como sistematização do saber-fazer do professor; 1.3. A Reflexividade como elemento do saber e 1.4. Os professores e seus saberes: questões em torno do que seja conhecimento e da racionalidade possível à prática docente.

No segundo capítulo, discutimos alguns elementos teórico-metodológicos da pesquisa e expus como ocorreram os processos de coleta e de análise dos dados. O capítulo metodológico, com o título “A Escrita em Construção: o processo metodológico”, se compõe de quatro partes: uma primeira, introdutória, onde discutimos a opção pela metodologia qualitativa e o caráter colaborativo da pesquisa; os pontos 2.1. Constituindo o grupo de professoras participantes: critérios e processo de escolha; 2.2. As professoras e seus contextos de atuação; 2.3. Construindo(-se com) palavras e 2.4. O processo de análise.

Os outros dois capítulos são de análise: o terceiro capítulo, intitulado “*Nas Entrelinhas da Avaliação: analisando os Diários das Professoras*”, procura caracterizar o tipo de escrita e analisar as reflexões e meta-reflexões das professoras acerca dos seus processos de registro. Esse capítulo se subdivide em cinco partes: 3.1. O diário da professora Orquídea: um encontro com o “mal estar docente”; 3.2. O diário da professora Marcela: um encontro com a avaliação; 3.3. O diário da professora Azaléia: um encontro com a versatilidade; 3.4. O diário da professora Lírio: um encontro com a reflexividade docente e 3.5. Entrecruzando algumas linhas: aproximações e distanciamentos entre os diários das professoras.

O quarto capítulo intitula-se “Entre o dito e o escrito, que avaliação?” e procura analisar as práticas avaliativas das professoras evidenciadas a partir da escrita dos diários e de suas falas (entrevistas). Está estruturado em seis partes: 4.1. O que e como as professoras avaliavam; 4.2. O que as professoras esperavam de seus alunos; 4.3. Como os alunos agiam na visão das professoras; 4.4. A Avaliação do trabalho pedagógico: ampliando o campo das práticas avaliativas; 4.5. Os diários como instrumento de auto-avaliação das professoras e de meta-avaliação e 4.6. Algumas considerações sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento profissional das professoras.

Finalmente, uma última parte de análise, as considerações finais, com as interpretações mais gerais da pesquisa e a retomada das questões e objetivos que guiaram a pesquisa.

1. UM (CON)TEXTO DE REFLEXÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DAS PROFESSORAS SOBRE A AVALIAÇÃO

Lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.

(Paulo Freire)

Um trabalho como este, que pesquisa as sistematizações reflexivas de professoras sobre suas práticas avaliativas, configura-se num *caleidoscópio*² de referenciais teóricos e metodológicos, de conceitos, de saberes e de imagens que estão na órbita das discussões e práticas referentes à avaliação escolar, ao trabalho docente, às práticas reflexivas e aos saberes dos professores. Seria impossível e nada desejável que questões tão representativas e tão instigantes para a docência fossem discutidas sob um único ponto de vista teórico ou que esse trabalho fosse categorizado como uma pesquisa apenas sobre a avaliação, ou apenas sobre práticas reflexivas de professores, por exemplo. Os nossos horizontes são, ao mesmo tempo, as práticas reflexivas dos professores, os significados da escrita nesses processos reflexivos, os saberes docentes e, em particular, a avaliação escolar, sempre sob o ponto de vista desse sujeito nuclear: o professor.

Sendo assim, refletir sobre os processos reflexivos e a constituição do saber-fazer avaliativo do professor não é possível sem que demarcemos os contornos e contextos mais amplos através e em função dos quais tais saberes se fazem. Isso significa, então, discutir, dentre outras questões, a problemática que tem vivido o professorado: o mal-estar docente, que consiste em uma série de *"efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada"* (Esteve, 1997:98).

Dentre esses elementos que vêm afetando ou tensionam o professor, nós destacamos alguns que consideramos mais relevantes sobre o desenvolvimento do pensamento e do fazer dos professores, a saber: (a) o aumento das exigências sobre seu trabalho, além da tradicional necessidade de domínio do conteúdo

² Esta *imagem* nos sugere a idéia não só de múltiplas referências (como é o caso das diversas cores e figuras de um caleidoscópio), como também um jogo de interações entre elas, na medida em que essas referências, necessariamente, interagem e se comunicam, fazendo dialogar diversos sentidos e significados presentes no contexto desta pesquisa.

ensinado, responsabilizando-se pela aprendizagem do aluno; (b) o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, exigindo de sua parte maior integração às fontes de conhecimento e às tecnologias; (c) o aumento das contradições no exercício da docência, com a coexistência de diferentes abordagens de ensino e da exigência, de um lado, para que seja amigo, para que seja dialógico e, de outro, para que avalie, certifique o aluno; (d) sua desvalorização social, consubstanciada nos baixos salários; (e) o caráter provisório do conhecimento que impõe a necessidade de permanente atualização e aprofundamento, aliada às mudanças curriculares; (f) as deficientes condições de trabalho e a fragmentação de seu trabalho, agravadas pelas inúmeras exigências, tanto do ponto de vista burocrático e administrativo quanto do ponto de vista pedagógico, o que lhe dificulta dedicar-se com qualidade ao seu trabalho (Esteve, 1997). Santos (2002), por sua vez, alerta que essa problemática é ainda agravada pelo problema da violência, do tráfico de drogas dentro e fora da escola e pelas demandas relativas à melhoria das condições físicas, sociais e emocionais da população atendida pela escola.

Nesse mesmo sentido, outras formas de ofensivas à profissão docente são destacadas por Nóvoa (1995a), no que se refere ao perfil da formação dos professores em Portugal, pelo menos até a primeira metade do Século XX, ao mostrar, por exemplo, que há uma redução do controle da profissão docente, destacando-se a redução do tempo de formação e a diminuição da exigência intelectual e científica, bem como o controle ideológico de sua formação e da avaliação dos exames de estado. Esses aspectos podem ser percebidos também na história do magistério no Brasil, marcada por ambigüidades, pela perda de privilégios, pela fragmentação e por inúmeras dicotomias, especialmente as dissociações teoria/prática e pesquisa/ensino, incorrendo na falta de identidade do trabalho pedagógico do professor.

Amaral (2002) sintetiza bem os inúmeros desafios e exigências que o professorado (o brasileiro, de forma particular), vem enfrentando nos últimos anos, embora suas condições de formação e de trabalho não condigam com esses desafios: a avaliação contínua e qualitativa (multiplicação de horas de trabalho com pareceres, relatórios bimestrais, aumento do número de atividades realizadas pelos alunos), participação em conselhos escolares e na gestão escolar, transformação de suas práticas de ensino, conhecimento dos diferentes processos cognitivos dos alunos, a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade etc. Aliada a tudo isso, "a

excessiva 'contextualização' levou os professores à perda de referências [pois] (...) leva ao espontaneísmo, impedindo que os alunos sejam providos de conteúdos ditos 'universais'" (p. 142), uma vez que a programação do currículo fica a critério dos professores que devem organizá-lo de acordo com o contexto da escola e dos alunos, ao mesmo tempo em que não têm acesso a uma formação que os prepare para tanta complexidade e autonomia.

Esses problemas resultam na desvalorização social do professor, na diminuição de seu poder em função da passividade cognitiva a que tem sido submetido – fruto da fragmentação do seu saber (Kincheloe, 1997) – bem como da formação dissociada da pesquisa e da subtração de suas competências de pensar o seu fazer pedagógico. Por outro lado, tem havido uma constante e consistente discussão³ sobre os rumos da formação e da prática pedagógica do professor no intuito de um fortalecimento tanto intelectual quanto político do mesmo, discussão na qual muitos professores ("práticos") já têm se engajado.

Muitos desses problemas estão direta ou indiretamente relacionados à avaliação, especialmente no que se refere ao aumento das exigências sobre seu trabalho, à responsabilização pelo fracasso escolar, às conseqüências da já mencionada "cultura da avaliação" e às mudanças de postura impostas em torno da prática avaliativa. No tocante à expansão do ensino, particularmente nos últimos 40 anos, temos uma outra problemática quando esse fenômeno começa a ocorrer sem que as escolas e seus profissionais dessem conta das exigências e mudanças de postura necessárias, especialmente quanto à avaliação, na medida em que esta sofrerá conseqüências desse processo. Uma vez que a escola passa a receber uma clientela amplamente diversificada e que mantém uma relação diferente com a cultura valorizada por ela, a diferença de resultados – de rendimento, de dificuldades – é também multiplicada e o professor encontra-se numa situação complexa para resolver. Aliás, a avaliação já deixara, ao menos do ponto de vista teórico, de ser uma mera verificação dos saberes aprendidos pelos alunos para se tornar uma reflexão crítica sobre a capacidade que tem a escola e, principalmente o professor, de **fazer** o aluno aprender. É quando, diferentemente de antes, a escola, e não apenas os professores, começa a ser responsabilizada pela aprendizagem dos alunos.

³ Ver Nóvoa (1997), Tardif (2002), Pimenta (1999), Kincheloe (1997), Zeichner (1997), Sacristán & Gómez (1998), entre outros.

Esse mal-estar docente e os múltiplos aspectos que vêm configurando as condições de formação e desenvolvimento profissional, portanto, devem ser considerados quando se trata de investigar como os professores vêm desenvolvendo o seu trabalho/saber pedagógico, mais ainda quando se trata especialmente da prática avaliativa desse professor, por sua tão complexa, desafiadora e ambígua centralidade⁴.

1.1. A avaliação como instância privilegiada de reflexão sobre o ensinar e o aprender

Por que afirmamos ser a centralidade da prática avaliativa complexa, desafiadora e ambígua? Para compreendermos isso, seria necessário entendermos um pouco a trajetória da avaliação educacional, a fim de conhecermos suas diferentes origens e também identificarmos quais os papéis assumidos pelos sujeitos escolares, principalmente os professores, ao longo da trajetória desse campo. Como não é nosso objetivo fazermos aqui esse levantamento histórico, nos remetemos a alguns autores, como Vianna (2002), Sousa (1994), Saul (1994), Depresbiteris (1989), que fizeram, sob diferentes perspectivas, algumas análises da história da avaliação educacional e de como esta se configurou aqui no Brasil, particularmente a partir da década de 60 (quando as principais publicações na área começam a surgir). A avaliação se constitui como categoria central, tanto em termos da importância que ela tem sobre a análise do ensinar e do aprender, como por ser uma ferramenta básica da própria reflexão sobre o fazer e o saber-fazer. Olhar criticamente sobre o que se faz/fez e analisar as referências, as concepções do saber-fazer é uma forma específica e complexa de avaliar que exige um esforço duplo por parte do professor: ao mesmo tempo em que mergulha na própria prática, precisa distanciar-se dela para olhá-la com mais clareza.

Essa centralidade da avaliação é demarcada por Freitas (1995) ao considerá-la uma prática que afirma, legitima e ratifica as finalidades implícitas e explícitas da escola e também por Sacristán (1998) ao afirmar que *"a avaliação é um*

⁴ Reportamo-nos a Freitas (1995) para refletir, mais adiante, acerca dessa centralidade, mas de forma radicalmente contrária às posturas que envolvem as políticas de avaliação atuais implementadas pelo Estado avaliador.

microcosmo por meio do qual se pode examinar o sentido da escolaridade, boa parte da profissionalidade do professor e as vivências que os alunos/as têm do ensino" (p. 12). Nesse sentido, passamos a discutir acerca do papel da avaliação escolar, relativa ao campo da avaliação educacional pertinente às práticas avaliativas escolares, não somente ligadas à avaliação de desempenho dos alunos, mas, compreendida de forma mais ampla, incluindo-se a avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo. Esta prática tem sido ainda tão marcada pela herança positivista, pela meritocracia, pelo autoritarismo cerceador, de um lado, mas também por um certo esvaziamento de seus critérios, de suas ações que tem sido responsável, por outro lado, pela falta de horizontes sobre o seu papel, sobre suas práticas e sua legitimidade. O efeito dessa atual situação da avaliação está, ao mesmo tempo e perversamente, tirando cada vez mais das mãos do professor o investimento, a pré-ocupação com a avaliação (visto que não é ele quem toma as decisões sobre a progressão dos alunos, tem pouca autonomia sobre o que ensinar/avaliar, por exemplo) e passando ao Estado, ao sistema educativo o papel de grande avaliador, muitas vezes preocupado apenas com resultados.

No entanto, o que pode parecer um esvaziamento do lugar da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, na verdade é o seu super dimensionamento, pois ela "paira" constantemente sobre o cotidiano do professor, mesmo que ele próprio não a tome inteiramente em suas mãos. É preciso, então, que a avaliação escolar redimensione o seu papel, legitimada por práticas reflexivas que assumam o compromisso com a formação dos alunos, com a sistematização e análise crítica das práticas docentes e com o balizamento das instituições escolares.

Mostrando uma forte relação entre os fins da educação e a avaliação e tendo como ponto de partida a discussão sobre as questões epistemológicas, éticas, sociais, culturais e políticas que a pós-modernidade vem re-significando, Dalben (2002) afirma a necessidade de ampliação do *"conceito do educativo como uma luta pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. Isso exige um forte redimensionamento das práticas de avaliação educacional porque propõe o redimensionamento dos referenciais até então tomados como ponto de partida para as reflexões, interpretações e tomadas de decisão pedagógicas"* (p. 22).

Como prática tão marcante que dá tanta visibilidade aos projetos de Escola, de cidadão e do professorado, é importante que se comece a situar quais são os pressupostos, as necessidades e os desafios da avaliação num contexto de

formação/aprendizagem significativa do alunado e de desenvolvimento profissional do professorado.

Apesar de cerca de 30 anos de um movimento de crítica à avaliação tecnicista, positivista, classificatória, que começou por desvendar seu caráter dissimulador das desigualdades sociais, a avaliação é, ainda hoje, um grande desafio a ser enfrentado no sentido de se construir uma cultura avaliativa para o sucesso escolar, para a efetiva democratização do conhecimento socialmente valorizado, como elemento formativo e de investimento nas aprendizagens significativas dos sujeitos. Mesmo o discurso sobre a avaliação tendo avançado bastante, o que se vê é a reprodução – ora das mesmas práticas, com os mesmos pressupostos, mas apresentadas com outras denominações, ora com a construção de práticas alternativas que, por não terem a devida coerência com os processos mais amplos do processo educativo, caem no vazio de ações inócuas que não conseguem, de fato, avaliar e conduzir mudanças.

O desafio é transformar a avaliação certificativa, simplista, que tem a necessidade de estabelecer um conceito, uma nota, um valor ou um parecer definitivo, em uma prática investigativa, que também valorize a dúvida, o questionamento, o *vir a ser*, dentro de uma perspectiva de que o conhecimento e a aprendizagem são sempre provisórios, mas em permanente construção, e que, em sua complexidade, não é possível “bater o martelo” quando o que está em jogo é algo processual. Por isso, a avaliação tem que estar inscrita mais em um paradigma de informação do que em um paradigma de decisão (Cardinet, 1988 *apud* Hadji, 2001): explicar, dar sentido, descobrir novas necessidade de ação; isso é o que a avaliação precisa ter como finalidade.

Essa perspectiva processual encontra suas afinidades com o que Esteban chama de idéia de co-evolução, inspirada no paradigma complexo da realidade, de diversidade, de respeito à heterogeneidade e de quebra de uma visão linear de conhecimento e de aprendizagem:

A idéia de *co-evolução* desenha um novo cenário para a sala de aula e formula uma nova possibilidade para a prática de avaliação numa perspectiva de investigação do processo ensino/aprendizagem, torna mais clara a possibilidade de abandonar os parâmetros e objetivos pré-definidos sem perder sua função, mas redefinindo sua esfera de ação. O processo de *co-evolução* borra os pontos fixos de partida e de chegada, mas ressalta a necessidade de configuração de esquemas mais potentes de apreensão da dinâmica que se mescla à relação ensino/aprendizagem. A avaliação, como

prática de interrogar e interrogar-se, pode ser um aspecto significativo do processo. (Esteban, 2001:179)

Aqui, a avaliação assume um compromisso fundamental com o avanço, com a formação dos sujeitos (alunos e professores), com um conhecimento significativo, com a superação das dificuldades, enfim, com a sua própria legitimidade, pois, assim como não interessa uma aprendizagem atomizada e repetitiva, também não interessa, nem aos alunos nem aos professores, uma avaliação simplesmente verificadora.

A partir dessa compreensão a respeito da avaliação e do papel do professor, é possível afirmar o caráter essencialmente qualitativo que ela tem. Luckesi (1995) faz uma distinção entre juízo de existência e juízo de qualidade, mostrando que é este último que deve nortear a avaliação. Enquanto o juízo de existência versa sobre o “aspecto substantivo da realidade”, identificando o que o objeto é, o juízo de qualidade diz respeito ao aspecto adjetivo, à expressão da qualidade do objeto. Esse juízo de qualidade é atribuído segundo os critérios estabelecidos coletivamente em torno das aprendizagens que garantam a formação dos sujeitos.

Portanto, a avaliação deve se ocupar em responder: por que se aprendeu em tal grau, o que mais foi aprendido, a relevância do que foi aprendido para a aprendizagem geral, o que se deixou de aprender, por que não se aprendeu determinado assunto (Saul, 1994). Ampliando essa idéia, Luckesi (1995) afirma ainda a necessidade de uma tomada de decisão a partir do juízo de qualidade atribuído na avaliação. Não havendo uma tomada de decisão - no que se refere à melhoria da prática pedagógica, à retomada do trabalho junto ao aluno (no caso da não aprendizagem) ou à continuação da prática em andamento (se estiver sendo satisfatória) - a avaliação não terá sentido como um instrumento de aprendizagem.

Além disso, a avaliação é sempre uma aproximação ou, poderíamos dizer, uma interpretação, não um retrato do sujeito/objeto avaliado; é realizada por pessoas que carregam suas crenças, saberes, valores, escolhas. Assim, não obedece a uma lógica puramente objetiva, cientificista, mas também à lógica dos contextos, das necessidades dos sujeitos e dos valores que são assumidos. Não se chega aos dados a partir dos quais se avalia, por exemplo, de forma automática; eles não existem *a priori*, mas são construídos à luz de certos critérios e valores (Hadji, 2001). Nesse mesmo sentido, para este autor, "o indicador [avaliativo] deve

ser, ao mesmo tempo, *representativo* da realidade avaliada (objetividade externa), e *significante* em relação a uma expectativa precisa ('objetividade' interna, ou coerência)" (p. 48), pois o objeto da avaliação é sempre mais amplo, mais complexo do que ela é capaz de captar e analisar.

Mas, para isso, é preciso que a avaliação consiga *produzir* informações relevantes sobre a aprendizagem ou suas dificuldades, precisa estar carregada de significados acerca dos processos mentais, sociais, pessoais, afetivos presentes na experiência de aprender. Isso quer dizer que a avaliação deve produzir informações significativas, não uma quantidade grande delas; o que é fundamental é que as informações produzidas possibilitem experiências de conhecimento, seja de sistematização das aprendizagens, de realização de novas aprendizagens, seja de conhecer como se aprende, tanto por parte do professor quanto do próprio aluno. Como diz Larrosa (2001:3), "a informação não é experiência"; é preciso, em primeiro lugar, que o olhar do professor esteja *educado* para encarar a avaliação como experiência de conhecimento, de ensino, de inspiração pedagógica. A preocupação maior é com a postura que o professor assume diante do que o aluno faz ou não; de um progresso, de um erro, de uma distração, de um desinteresse etc. Qualquer que seja a atividade/instrumento realizada/utlizado importa saber se pressupõe a mobilização de relações complexas, de raciocínio lógico, de capacidade argumentativa e reflexiva, ou seja, se dizem respeito a processos significativos de aprendizagem e também se alcançam a qualidade essencial dos objetivos/conteúdos de ensino propostos.

Nessa perspectiva e na que temos discutido neste trabalho, de não nos posicionarmos nem numa postura universalista, nem numa relativista, mas *entre* estes dois limites, compreendemos a avaliação como verdadeiramente processual – que abranja, de forma inter-relacionada, a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa (Luis, 2003), ao invés de separar estas dimensões e colocá-las como antagônicas. Dessa forma articulada, é possível reconhecer os processos de formação individualizados, ao mesmo tempo em que se garanta atingir patamares de aprendizagem amplamente definidos.

Esse é o grande desafio social e político da avaliação, especialmente com o alunado menos favorecido, que nem pode mais continuar sendo estigmatizado pelo fracasso escolar (pelas práticas exclusivamente somativas), muito menos continuar a ter negado o acesso aos conhecimentos socialmente valorizados (pelas

práticas equivocadamente formativas) graças a uma perspectiva avaliativa levemente relativista. No entanto, é inegável o lugar privilegiado que a dimensão formativa tem na prática da avaliação como aprimoramento das aprendizagens e mesmo do desenvolvimento profissional do professor.

Como processo de acompanhamento, apoiado pela reflexão e pela postura investigativa do professor, a dimensão formativa da avaliação depende do atendimento a três condições básicas, conforme Hadji (2001): uma é a intenção de quem avalia, ou mesmo, como já mencionamos, a postura investigativa assumida, pois o que importa é a capacidade informativa que a avaliação vai ter sobre as aprendizagens. Essa condição tem, particularmente, dois aspectos que merecem destaque: de um lado, a exigência de um nível expressivo de reflexividade por parte do professor, cuja potencialidade lhe permitirá estar atento à sua postura de questionamento, de atenção e de compromisso com o desenvolvimento do aluno no processo avaliativo e, de outro, a desmistificação da importância que historicamente vem sendo dada aos instrumentos avaliativos, ao *como* e *quando* avaliar, como se estes fossem os elementos centrais dessa prática.⁵

Uma segunda condição diz respeito à capacidade de informar aos dois sujeitos centrais da prática pedagógica, o aluno e o professor, acerca dos próprios processos de aprendizagem e do fazer docente, respectivamente, possibilitando a ambos as melhorias necessárias. Essa condição pressupõe, por sua vez, uma capacidade dialógica entre professor e aluno e também com outros agentes escolares, como pais, colegas, coordenadores etc., de forma que uma comunicação significativa, comprometida e democrática possa se estabelecer na busca dos progressos de todos esses sujeitos.

Em relação a isso, Esteban (2003) fala da necessidade de se colocar o diálogo como elemento central na prática avaliativa para que a heterogeneidade – de vozes, de conhecimentos, de pontos de vista – comece a transformar essa prática que, sob os preceitos do positivismo, sempre buscou homogeneidade, padronização, objetividade, sem que isso promovesse nem a garantia do acesso ao conhecimento nem a qualidade desse acesso.

⁵ Essa é, segundo Alvarez Méndez (2002), a preocupação da avaliação baseada numa racionalidade técnica, de origem positivista, cientificista. No entanto, ele propõe que, no contexto de uma racionalidade prática crítica, a avaliação tenha principalmente preocupações éticas, “*que expressem o interesse por saber a serviço de quem a avaliação está, quais os fins persegue e quais usos serão feitos da informação e dos resultados da avaliação.*” (p. 56).

Uma terceira e última condição é a capacidade “corretiva” que a avaliação formativa precisa ter, novamente para ambos os sujeitos. Isso vai exigir um esforço por parte do professor no sentido de trabalhar com atividades diversificadas e diferenciadas, na medida do possível, bem como do aluno construir sua autonomia como sujeito de conhecimento (Hadji, 2001).

É importante que o professor possa ajudar o aluno com informações específicas sobre sua aprendizagem, pois, de acordo com Sacristán, *"a informação diferenciada dá a chance de que esse sujeito encontre julgamentos positivos sobre si, em alguma qualidade, que o motivem e valorizem seu esforço"* (1998:315).

Essas questões chamam a atenção para um aspecto essencial da avaliação escolar, que é a sua capacidade de estabelecer uma comunicação relevante entre os sujeitos. Consideramos necessário que essa avaliação se dê entre três *pares* diferentes:

- (a) a comunicação do professor consigo mesmo: é necessário dar vez à avaliação informal, cotidiana, sistematizando por escrito todas as suas referências de avaliação: o que espera que os alunos aprendam, ou seja, aquilo que considera essencial e significativo. Nesse caso, importa perguntar-se “por que é importante ensinar/aprender isto?”, “o que é mais relevante, o que é essencial e o que pode ser considerado secundário?”, “o que os alunos podem ser capazes de desenvolver; que valores, que atitudes, que conceitos e que práticas deverão ser capazes de construir tendo em vista o processo de formação em desenvolvimento?” e “quais as formas, as evidências através das quais melhor consigo perceber todos esses meus referenciais?”
- (b) a comunicação do professor com o aluno: o aluno precisa ser informado tanto dos significados de tudo o que faz (para também se comprometer com o **seu** processo de aprendizagem) quanto dos processos necessários à sua formação; o aluno precisa de informações que lhe permitam rever conceitos, rever tentativas de resolução, além de ser chamado a explicitar os caminhos pelos quais construiu conceitos, aprendeu algo. Além de valorizar seus percursos, clarifica para ele e para o professor **como** aprende (metacognição)
- (c) a comunicação com a família: essa comunicação é essencial se se quer a família como parceira da escola, do professor e do próprio aluno. Acima de tudo, é um direito dos pais terem informação **clara e significativa** sobre os processos de

aprendizagem dos filhos e, principalmente, sobre os objetivos educacionais implícitos nos conteúdos e diversas atividades escolares.

Para levar adiante esses pressupostos e práticas, o professor e a escola têm um grande desafio a enfrentar, seja no que se refere à mudança de algumas posturas, seja em relação a caminhos a serem construídos no sentido de transformar a avaliação escolar. Com essa preocupação, Vasconcellos (2003) nos apresenta nove caminhos ou condições para a transformação da lógica classificatória da avaliação, que passamos a discutir:

1. considerar o professor na condição de sujeito: os professores precisam se perceber como parte integrante da história, capazes e com poder suficiente para lidar com os condicionantes socioeconômicos e políticos mais amplos, a fim de mesmo antecipar questionamentos e mudanças a partir de sua própria prática. Não é uma tarefa fácil porque ele terá que assumir todas as conseqüências e todo o investimento do que significa ser sujeito, particularmente, como acrescentaríamos, pelo fato de se colocar como (talvez principal) objeto da própria avaliação;
2. mudança de postura: aqui se exige tanto uma transformação das práticas quanto das concepções, o que implica investir num processo de reflexão teórico-prática, pois não importa assumir qualquer prática, pois as realidades e necessidades são específicas, o que exige conhecimento delas e a formulação de objetivos específicos;
3. criticidade: a crítica como método, mas também como “conteúdo” da avaliação, na medida em que ela mesma tem que ser alvo de crítica, buscando novas possibilidades de ação: “não se pode avaliar sem a crítica, posto que avaliar é fazer exercício crítico (colocar critérios em ação). É necessário fazer análise crítica da avaliação: desfamiliarizar, desconfiar, estranhar práticas sagradas” (p. 27);
4. totalidade: pressupõe a compreensão e a consideração da diversidade de interrelações que a avaliação mantém com diversos aspectos pedagógicos (conhecimento, concepções de ensino e de aprendizagem, relação pedagógica etc.) ou sociais;
5. visão de processo: ter a perspectiva de historicidade, de construção refletida e da constituição de pequenos passos possíveis, viáveis, que viabilizarão outros

maiores e estimularão o professor. Vasconcellos (2003) chama a atenção para o fato de que o processo de mudança apresenta dúvidas, medos, incertezas, mas que são importantes e denotam a efetiva construção de conhecimentos novos;

6. trabalho coletivo: além de contribuir para se ter uma visão mais ampla da problemática da avaliação, ou seja, não restrita a um olhar único, ele estimula a experimentação e análise crítica construída coletivamente, no seio de uma instituição ou comunidade que compartilha das mesmas necessidades e objetivos;
7. supervisão: essa dimensão talvez seja o terceiro elemento de um tripé formado pelo professor como sujeito de sua prática, da coletividade acima mostrada e de um *outro*, que funcione como “a outra-visão [para] ajudar a desequilibrar, a estabelecer a contradição para possibilitar o avanço” (Vasconcellos, 2003:34), trazendo questionamentos que talvez sozinho o professor não se faça. Essa postura pode ser assumida por qualquer profissional da escola, como um coordenador, um diretor etc.;
8. ética: o sentido ético aqui referido diz respeito à existência de um ambiente de trabalho harmônico e que seja um espaço de compromisso, de coresponsabilidade com a qualidade do processo educativo;
9. estética: aqui Vasconcellos fala em termos de fruição do prazer, da alegria e – por que não – diríamos também da *boniteza* (Freire) do ensinar e avaliar, para com isso, aprender muito mais: “há todo um campo do imaginário, da memória, da biografia, da fantasia, da emoção, da alegria, do prazer, da arte que foi relegado a um segundo ou terceiro plano” (p. 35) que deve ser resgatado para criar-se uma estética diferente da que está presente em um tipo de julgamento como, segundo o próprio autor, “pau que nasce torto morre torto”.

Esclarecidos os pressupostos que subjazem à avaliação, é importante colocar o professor em seu *devido lugar*, no sentido de situá-lo como sujeito que não tem o seu papel resumido à aferição de aprendizagens, mas que é parte e responsável por um processo de aprendizagem e que estabelece uma interação com outro sujeito, que é o aluno. Hadji (2001) afirma que, nessa perspectiva, o professor avaliador não é um instrumento de medida, ele é um sujeito, um ator do processo avaliativo, ou, como ele chama, dessa “comunicação social” e, como tal, suas práticas, decisões e valores fazem parte do cenário.

Esse autor discute a impossibilidade de se construir uma avaliação objetiva, capaz de neutralizar o próprio professor, com suas idéias, suas representações, seus referenciais – práticos, teóricos, contextuais, afirmando que *"o julgamento professoral inscreve-se, pois, em 'uma construção social em movimento' (...) do duplo ponto de vista da história do professor e daquela da classe e depende muito do contexto escolar e social. Ele implica sempre uma parcela de interpretação, socialmente condicionada"* (Hadji, 2001:32 *apud* Merle, 1996).

Ao discutir a importância da avaliação formativa, por exemplo, Perrenoud (1999) afirma que *"o principal instrumento de toda avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno"* (p. 81) (grifo do autor). Essa premissa implica argumentar em favor de dois importantes aspectos: é o professor, em grande parte, quem decide sobre as referências e sobre a necessidade de agir de maneira formativa, em função de que tem em mãos um grande instrumento de seu desenvolvimento profissional e, finalmente, num processo formativo, pressupõe-se a interação, o compromisso dialógico entre professor e aluno. Se, de um lado, as decisões que o professor toma, ao agir de maneira formativa, mobilizando seus critérios subjetivos, possibilitam essa relação interativa e dialógica numa perspectiva de avaliação para o desenvolvimento dos sujeitos, de outro, tal perspectiva submete o professor a inúmeras situações de questionamento, de redirecionamento de sua prática, de experimentação e de escolhas que contribuem decisivamente para seu desenvolvimento profissional.

Ao buscar desenvolver as estratégias para uma avaliação formativa, por exemplo, o professor irá buscar, na própria experiência profissional e pessoal, o que Sacristán (1998) chama de "esquemas mediadores", que são as referências/critérios pessoais que os professores utilizam para avaliar. Esses esquemas, evidentemente, não são exclusivos da avaliação formativa, mas consideramos que é ao longo dela que eles se fazem mais presentes, na medida em que o professor se vê menos *refém* dos padrões "absolutos" e objetivos da avaliação, contrariamente à situação em que realiza uma avaliação somativa através de um teste (embora este também tenha critérios subjetivos).

Nesse caso, entram em cena os critérios "subjetivos" presentes nas práticas da avaliação informal que, pela sua importância efetiva no processo pedagógico (Villas Boas, 2004; Perrenoud, 1999; Sacristán, 1998; Luis, 2003), precisa cada vez mais ser valorizada, sair do obscurantismo e da clandestinidade,

para ser fruto de sistematização, reflexão e "objetivação" pelos próprios professores. De acordo com Villas Boas (2004), a importância da avaliação informal no processo avaliativo se deve ao fato de que ela é muito mais freqüente do que as situações de avaliação formal e por propiciar que o professor conheça de forma ampla o aluno, uma vez que ocorre cotidianamente. Essas características podem favorecer o uso da avaliação informal a favor da avaliação formativa, desde que utilizada em benefício do aluno.

Lacueva propõe a idéia de uma "subjetividade vigiada": *"Reconociendo la imposibilidad de la evaluación objetiva, lo importante es ejercer una subjetividad vigilada a la hora de evaluar: aclarando cada vez mejor qué es lo que se considera importante evaluar y por qué, estudiando con cuidado la situación de cada niño al respecto, y llevando registro del proceso gracias a procedimientos que se estimen veraces y confiables."* (1997:5) A confiabilidade e a veracidade estão justamente na possibilidade de, primeiramente, deixar claro (para ele mesmo) quais são os critérios que efetivamente o professor utiliza e de, em segundo lugar, agir de acordo com as necessidades que os alunos tenham para alcançar as aprendizagens desejadas. Essas diferentes visões mostram o quanto a avaliação é ambígua, complexa, "subjetiva", o que a torna mais desafiadora ao professor do ponto de vista do seu aprender a avaliar e a ensinar. Por isso mesmo, voltamos a afirmar a condição fundamental que a avaliação tem de ser elemento de grande contribuição ao desenvolvimento profissional do professor.

Ainda no que se refere ao papel do avaliador, Hadji (2001) afirma que o *"avaliador é também um mediador cujo trabalho se assemelha simultaneamente ao do funâmbulo e ao do tecelão: do funâmbulo porque é necessário mover-se no espaço aberto entre um 'ser' sempre em movimento e um 'dever-ser', sempre difícil de captar; do tecelão, porque a essência do seu trabalho é a de relacionar, de criar os laços (...)"* (p. 43). Essa capacidade de relacionar, de criar laços, ocorre sob os seguintes pontos de vista: ao mesmo tempo em que constitui um julgamento de valor útil, a avaliação já é parte da mudança, articula o prescrito e o observado, e relaciona a essência (qualidade) à existência (dado), assim como vai construindo um discurso sobre seus juízos, para ser clara e útil à comunicação – fundamental – que está envolta na avaliação.

Todos essas questões que discutimos, relativas ao papel do professor, remetem à preocupação com uma dimensão fundamental da avaliação escolar, que

é a auto-avaliação da prática pedagógica, elemento estratégico do papel formativo, construtivo, reflexivo e crítico do exercício avaliativo. Sem ela, não há nem a construção de novas e significativas maneiras de avaliar, nem o próprio professor consegue compreender/refletir sobre sua própria prática e melhorá-la, ou seja, desenvolver-se profissionalmente. Não há avaliação comprometida com aluno, com o seu desenvolvimento, de forma ampla e qualitativa, que não esteja também dirigida para o próprio professor e, conseqüentemente, para a própria escola, cujo clima e organização institucional tem grande influência naquilo que cada docente faz em sala de aula. Nessa perspectiva, iremos discutir sobre um instrumento que consideramos interessante no processo de auto-avaliação da prática avaliativa e pedagógica como um todo: a escrita de diários.

1.2. A escrita de diários como sistematização do saber-fazer do professor

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos têm sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que se nos acontece

(Jorge Larrosa)

"*Como se escreve a prática cotidiana?*" É com essa questão que Cifali (2001) inicia sua discussão sobre o papel da escrita na constituição do saber que vem da experiência, começando por responder, citando ela própria, a título de hipótese, que "*o relato seria o espaço teórico das práticas*" (113). Nesse mesmo sentido está a afirmação de Virgínia Woolf (*in Holly*, 1995:94) de que "*penso que se domina aquilo que se escreve*". Ora, essas afirmações nos colocam pelo menos três questões fundamentais: uma diz respeito à possibilidade que a escrita tem de produzir ao mesmo tempo um distanciamento e um aprofundamento na reflexão sobre a prática, capaz de levar seu autor a construir uma explicação e argumentação sobre sua ação, desenvolvendo, assim, um saber, uma teorização sobre e para a prática. Quanto a isso, Alves afirma que além do diário ser um *retrato*, revelando para os outros (os pesquisadores, por exemplo) os sentimentos e as disposições de quem o escreve, é também, para os próprios professores, um

instrumento de descoberta, de desafio e de aprendizagem. O próprio processo de escrita já é uma aprendizagem, assim como a interação que o autor pode ter com outros interlocutores: *“No fundo, para um professor, escrever um diário pode converter-se num processo de aprendizagem cíclico, como nos sugere Bolívar et al. (2001: 183): reflexão sobre as experiências vividas, o acto da escrita e a sua posterior recomposição e/ou diálogo com o formador, assessor ou colegas.”* (Alves, 2004:228)

A segunda questão, articulada à primeira, diz respeito à relação entre teoria e prática, uma vez que, como afirma Zabalza (1994), ao escrever, o professor se dá conta de que tanto o conhecimento prático quanto o conhecimento teórico são importantes na constituição de seu saber-fazer. A terceira questão é, ao mesmo tempo, epistemológica e política: do ponto de vista epistemológico, ao se conferir importância à escrita de professores, pressupõe-se que estes são sujeitos de saberes, que suas práticas não se restringem à transmissão de saberes, ao contrário, esta transmissão pressupõe e integra um conjunto de práticas e interações entre sujeitos que implicam conhecimentos variados e contextuais, portanto específicos e pessoais. Já do ponto de vista político, esse reconhecimento do professor como sujeito de saberes valoriza seu trabalho e o coloca na condição de um profissional.

Apesar de não nos propormos a trabalhar com biografias ou autobiografias, algumas discussões a esse respeito podem nos ajudar a compreender o papel da escrita do professor – no nosso caso, através dos diários – na constituição do seu saber avaliar. Trabalhando basicamente com autobiografias de professores, Catani et al. consideram que tais relatos se tornam *“textos que os mestres constituem para dizer de si próprios e a si próprios”* (1997:18), tendo grande potencial para o redimensionamento da prática pedagógica docente na medida em que colocam em questão os processos sociais e pessoais de construção da inserção dos sujeitos na realidade.

Catani et al. denunciam a pouca valorização das práticas de escrita dos professores, de suas histórias profissionais. Essa desvalorização está intimamente relacionada à desvalorização das práticas tradicionais da escola ligadas, em particular, à escrita, como a cópia, o ditado, a leitura oral etc., em função do que se passou a considerar correto ou “científico”. De acordo com elas, a Psicologia Educacional, não obstante suas valiosas contribuições, é a grande responsável pela

supervalorização do que é científico e pela deterioração das práticas tradicionais. Desse modo, as experiências da vida profissional de professores contidas em seus relatos eram *"vistas, até pouco tempo, como não-científicas, portanto, não merecedoras de crédito, percebidas quase sempre como resistências ou obstáculos diante de inovações que se procurava impor pela autoridade da ciência ou pela sedução retórica técnica"* (p. 25).

O trabalho com diários, além de ser uma fonte de dados que dificilmente de outra forma se conseguiria – pela capacidade de elucidar descritiva e reflexivamente as práticas e os saberes dos professores sob seus próprios pontos de vista, acaba se tornando um fator de seu desenvolvimento profissional. Isto é possível na medida em que escrever um diário, por tudo que implica em termos da necessidade de reflexão sobre o fazer docente, seus significados, suas intenções e seus resultados, e até de meta-reflexão sobre a própria prática de escrever, leva o professor a um auto-conhecimento e à possibilidade de redimensionar sua experiência docente.

Essa característica dos diários é fundamental na medida em que nossa pesquisa pretende fazer uma incursão pelos sentidos, muitas vezes obscuros, das práticas dos professores. Nesse sentido, Sacristán (1999) chama a atenção quanto à dificuldade de se elucidar(em) o(s) sentido(s) das ações humanas. Essas dificuldades estão ligadas à complexidade de conceitos como intenções, propósitos, motivos, interesses, necessidades, paixões que estão em torno do desenvolvimento das ações. Além disso, discute três outras dificuldades: uma é que as ações, de acordo com Weber, podem ser orientadas por interesses pessoais, por valores ou exigências ideais ou, ainda, por desejos e paixões, existindo uma *"tensão entre o plano normativo (imposto e assumido, ou auto-imposto como linha de conduta) e o plano da dinâmica, mais dependente de condições da personalidade"* (p.34). Uma segunda dificuldade é quanto ao grau de acesso que o sujeito tem às razões de sua prática, ou seja, até que ponto (re)conhece os sentidos de suas ações, é capaz de racionalizá-las. E, finalmente, há *"o problema das incoerências e dos conflitos entre as pulsões que se aninham em nós e na cultura: desejos, interesses e intenções nem sempre são congruentes"* (p. 34).

No entanto, é com o papel de clarificar para o próprio professor ou para outro leitor os significados de suas práticas que os diários têm sido valorizados: *"na narração que o diário oferece, os professores reconstroem a sua acção, explicitam*

simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas acções e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais acções" (Zabalza, 1994:30).

Um aspecto significativo dos diários, também no que se refere à relevância dos dados que se podem obter através deles, é, de acordo com Zabalza (1994) e Holly (1995), sua proximidade temporal com as práticas vivenciadas no cotidiano. Essa proximidade permite que todos os sentidos, os sentimentos, as percepções e as descrições detalhadas dos fatos e dos contextos que estão envolvidos nessas práticas estejam ainda muito presentes no momento em que se escreve. Isso contribui para dar mais substância à descrição e à análise, assim como provoca uma *"linguagem viva, carregada de emoção [que] torna mais fácil ao autor o regresso à situação real"* (Holly, 1995:94).

Algumas qualidades da escrita dos diários são apontadas também por Tochon (1991): essa escrita possibilita uma aproximação entre o conhecimento da prática pedagógica e os seus próprios casos vividos; induz uma epistemologia particular, ou seja, a maneira de pensar "prática" do professor, que muito nos interessa; traz à tona elementos de comparação do passado com o presente, da antecipação do vivido e do vivido retrospectivo, assim como essa escrita "reflete" a negociação educativa e confronta o projeto didático com a sua *materialização* no processo de interação pedagógica.

Já Zabalza (1994) discute quatro dimensões do que chama de um recurso de grande potencialidade expressiva – o diário:

1. "um recurso que implica escrever": a ação de escrever implica várias operações que se aproximam do processo de aprender (Emig, 1977 *apud* Zabalza, 1994). Por que isso ocorre? De acordo com aquele autor, em função de quatro características da escrita:

- o processo de escrever é multirreferencial e integrativo: o agir, o pensar e a manipulação de imagens estão subjacentes à escrita, manipulando diversas formas de acesso à realidade. Emig (1977) (*apud* Zabalza, 1994) destaca que, nesse processo, uma dupla dimensão vai sendo ao mesmo tempo mobilizada/desenvolvida: uma cognitiva, estruturada, e outra emotiva, intuitiva;

- o escrever proporciona um *feedback* auto-proporcionado: a escrita, como reveladora do que pensa e sente o professor por um longo período, acaba se tornando um importante documento que revela a evolução e o desenvolvimento do professor, passando a ser fonte de sua auto-avaliação;

- escrever requer estruturação deliberada do significado; estabelecem-se conexões entre as novas informações e o que já se conhece e necessariamente requer o estabelecimento contínuo dessas conexões: *"ao escrever, o escritor não pode deixar de manipular, explícita e sistematicamente, os símbolos que utiliza. Não se pode escrever (pelo menos num diário) de modo mecânico e inconsciente"* (Zabalza, 1994:94);

- a escrita é ativa e pessoal: há uma implicação motora e cognitiva, principalmente esta, na escrita, pois o fato de reler, organizar, refletir, modificar o que se escreve mobiliza quem escreve do ponto de vista cognitivo. Acrescentaríamos ainda uma implicação afetiva, de envolvimento emocional com o que se escreve. Além disso, é o autor do diário quem escolhe sobre que temas escrever, de que modo vai dar sentido ao que faz e pensa, assim como em que ritmo próprio o fará.

2. "um recurso que implica refletir": a atividade escrita, em si, já pressupõe a reflexão como condição inerente e necessária. *"A escrita desencadeia uma função epistémica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstroem no processo de serem recuperados por escrito. (...) (o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador – eu narrado – realidade)"* (Zabalza, 1994:95). Há um processo auto-formativo implícito nesse processo de escrita, de acordo com O'Hanlon (1991), uma vez que o olhar dos professores, ao observarem sua própria prática, é um olhar ao mesmo tempo de quem está vendo de dentro e de fora sua prática pedagógica e, nisso, *"refazem/concebem melhor seu universo profissional"* (O'Hanlon, 1991:102);

3. na escrita, há uma vertente referencial e uma vertente expressiva: a primeira consiste numa reflexão sobre o objeto narrado, sobre as práticas; a descrição e a análise da aula e/ou da escola como um todo. A vertente expressiva consiste numa reflexão sobre o próprio autor como professor e, principalmente, como pessoa, com seus sentimentos, desejos, intenções etc. Algumas vezes, professores conseguem trabalhar em seus diários essas duas vertentes, dando mais riqueza ainda aos seus escritos. Nesse sentido, na medida do possível, é interessante que o professor escreva sua ação e todos os sentimentos ligados à sua prática, pois sua avaliação/análise pessoal, seus julgamentos morais e éticos, ou

seja, seu olhar idiossincrático são tão importantes quanto a descrição de práticas e conteúdos abordados (Tochon, 1991);

4. caráter longitudinal e histórico: esse caráter se dá pelo fato de que há uma proximidade entre a ocorrência dos fatos e a escrita sobre eles, bem como o fato de que o diário permite captar a evolução dos fatos do cotidiano, permitindo também se conhecer a evolução da prática e do pensamento do professor.

Por sua vez, Holly (1995), através de suas pesquisas, constata algumas características comuns da investigação autocrítica que fazem os professores ao escreverem diários:

- desconforto - escrever implica deixar sistematizado aquilo que, somente falado, seria mais volátil, poderia ser mais facilmente esquecido e implica também uma interpretação e, certamente, uma tomada de decisão por parte do autor, exigindo coragem de sua parte;
- distanciamento - há duas formas de distanciamento: uma é o próprio fato de se investigar a sua experiência cotidiana e seus significados numa perspectiva pessoal e biográfica; a outra é fazer tal investigação, mas a partir de uma perspectiva mais ampla, menos pessoal e unidimensional, abrindo os horizontes para identificar diferentes dimensões e perspectivas alternativas àquilo que o professor já sabe/faz;
- transformação de perspectivas - escrever um diário traz sempre, como consequência, a revisão de nossos pressupostos, o que implica transformar nossas perspectivas ao olhar para a situação de ensino e vivê-la. Quando não conseguimos mais lidar com os problemas a partir das mesmas perspectivas, somos impelidos a transformá-las. Mas, para isso, alerta Holly, é preciso refletir criticamente e isso exige tempo, de preferência um tempo diário e prolongado;
- atenção focalizada - são muitos os acontecimentos e as circunstâncias do dia-a-dia de uma sala de aula e muitas vezes só se presta atenção naquilo que é mais evidente, óbvio, correndo até o risco de nem se perceber algo de interessante ou importante. No entanto, a autora alerta mais uma vez para o fato de que é necessário o professor focalizar sua análise em

alguns aspectos mais sutis, mais obscuros, o que significa tomar a "*direção do espetáculo*" (p. 107);

- voz - algumas vezes, os escritos de um professor parecem irromper no papel, representando uma escrita em primeira pessoa e expressiva dos impulsos de quem escreve. Outras vezes, os professores tornam-se mais narradores, com uma escrita *mais distante*, como que pronta para ser lida por um leitor externo. Essas diferentes formas expressam, muitas vezes, as razões, as motivações que levam o professor a escrever, além da relação pessoal que mantém com sua escrita. Além disso, é preciso identificar quantas vozes fazem parte desse processo de escrita, assim como é preciso que a escrita expresse a "*voz autêntica*" (Pinar, 1988 *apud* Holly, 1995), a voz do eu autêntico, ou seja, a possibilidade de o professor se conhecer e esclarecer para si sua(s) racionalidade(s) (Holly, 1995).

Ademais, algumas dificuldades no que concerne à escrita de diários são apontadas por Zabalza (1994): a continuidade no esforço narrativo (por se tratar, na maior parte das vezes, de um processo longo); o esforço lingüístico de reconstituição verbal das práticas e a constância da escrita após um dia exaustivo de trabalho (de aulas).

Um outro aspecto é levantado por Chartier:

Quando um prático aprende a escrever a prática, ele deve adotar pouco a pouco o cânone (não escrito) do mundo dos "que escrevem" (o que não é o mesmo da pesquisa, da administração, da política, do militarismo) ao ponto que ele acaba por vezes por esquecer que suas lógicas de ação permanecem de outra forma organizadas e determinadas. Quando ele não esquece, ele não pára de se sentir frustrado ou traído pelas escritas que não dizem "verdadeiramente" o que ele faz. (2003:16)

A autora, além de chamar a atenção para a diferença de lógicas entre a escrita e a prática, faz um questionamento à propagação da idéia de uma necessidade de que os professores escrevam sobre suas práticas, como se disso dependessem para *saberem* o que fazem e por que fazem, bem como para o fazerem com competência.

Tanto aquelas características quanto essas dificuldades acabam mobilizando, por parte do professor que escreve diários, um nível de comprometimento muito grande com o que escreve e, de fato, o sentido maior da escrita de diários está naquilo que ela implica para quem o escreve (auto-formação,

desenvolvimento profissional, auto-crítica), mesmo que o seu uso venha a se tornar público, como é o caso do que acontece como numa pesquisa como esta. Esse aspecto é tão significativo que, mesmo quando professores começam a escrever diários por solicitação de outras pessoas (professores seus, pesquisadores etc.), e não como escolha e decisão particular *a priori*, a escrita não se torna um fardo. Embora vendo-a como complexa, os professores passam a ter prazer com a escrita de diários e podem acabar adotando-os como prática regular.

Por todas as qualidades apresentadas sobre o papel da escrita de diários, não é difícil perceber sua importância para a sistematização e a reflexão sobre as práticas avaliativas, como instrumento potencializador de uma avaliação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento do aluno e do professor, na medida em que ela mesma já é um processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender. Assim, ter um instrumento, como o diário, capaz de analisar as práticas avaliativas *a posteriori* (embora o processo reflexivo seja iniciado desde antes mesmo da própria prática avaliativa) é a possibilidade de avaliar a avaliação e quem a faz e isso só pode estar relacionado ao desejo e à intenção de querer melhorar, de estar realmente implicado naquilo que se faz.

1.3. A Reflexividade como elemento do saber

Como algo intrinsecamente humano e social, o ato educativo traz em si a exigência da reflexão, da compreensão tanto do objeto do conhecimento quanto dos significados e das finalidades do processo educativo, da interação professor e aluno, de suas condições objetivas e subjetivas e da inter-relação educação e sociedade. Ou seja, o processo educativo detém múltiplos processos e significações que exigem do professor uma atitude reflexiva, muitas vezes não possibilitada pelas inúmeras limitações nas condições da organização escolar e da formação inicial e continuada a que tem acesso. Para que possamos discutir, mais adiante, as condições e características do saber dos professores, passamos a argumentar sobre a importância que os processos reflexivos têm na constituição desse saber.

Smith (1986 *apud* Bairral, 2003) apresenta quatro ações básicas a serem desenvolvidas nos processos reflexivos dos professores: a *descrição* (“o que faço?”);

a *inspiração* (“qual é o sentido do ensino que ministro?”); a *confrontação* (“como poderei chegar a ser desta forma?”) e a *reconstrução* (“como poderia fazer de outra maneira? a que interesses servem?”) (pp. 2-3). Essas ações reflexivas buscam compreender a natureza ideológica das práticas educativas, tendo como inspiração e finalidade uma perspectiva emancipatória da educação. Nessas quatro ações estão englobados aspectos técnicos e práticos, quando o professor *descreve* o que faz, explicita suas ações, constituindo-se desde já um processo de tomada de consciência sobre o seu fazer; aspectos teóricos, culturais, sociais e políticos, quando busca evidenciar os sentidos de suas práticas de ensino; aspectos avaliativos, éticos e propositivos quando se questiona sobre como pode atingir finalidades emancipatórias e se busca reconstruir as práticas tendo em vista tais preocupações. São essas ações que permeiam os processos reflexivos que estão diretamente comprometidos com a crítica, com a auto-formação e com a transformação das práticas pedagógicas.

Por sua vez, Garcia (Pollard e Taun, 1987 *apud* Garcia,1997) aponta algumas destrezas que o professor pode desenvolver para um ensino reflexivo, cuja amplitude vai além do contexto específico da sala de aula e da relação professor-aluno:

- **destrezas empíricas:** capacidade de diagnóstico, de compilação de dados, de descrever situações relativas aos âmbitos da sala de aula e da escola;
- **destrezas analíticas:** análise dos dados, construção teórica;
- **destrezas avaliativas:** capacidade de emitir juízos sobre as conseqüências dos projetos educativos e dos seus resultados;
- **destrezas estratégicas:** capacidade de planejar, antecipar a partir do que foi analisado;
- **destrezas práticas:** capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios;
- **destrezas de comunicação:** necessidade de comunicar e partilhar com os pares. A essas destrezas pode-se somar a capacidade de negociação e também de trabalho coletivo.

A diversidade dessas destrezas e o seu grau de complexidade mostram que o exercício da reflexão crítica da prática docente corresponde a uma multiplicidade de questões atinentes ao fazer, às escolhas, às problemáticas, às

exigências que o professor enfrenta cotidianamente. Além disso, a reflexividade do professor, permeada pelas ações e destrezas acima discutidas, atua em algumas dimensões que merecem destaque: uma, de caráter epistemológico, outra, de caráter pessoal-profissional e uma outra de caráter sociopolítico. Essas dimensões – poderiam ser ainda outras – nos mostram que a reflexividade não é um *exercício* meramente intelectual, cognitivo, mas pluridimensional, como nos diz Sacristán:

A reflexibilidade não é uma proposta que deva nutrir-se só de conteúdos cognitivos, sejam estes científicos ou de conhecimento geral, mas também dos componentes dinâmicos das ações educativas, dos motivos ou das metas públicas e das pessoais. O autoconhecimento pessoal e a reflexão, explorando e esclarecendo os fins de cada um, junto com a análise das motivações compartilhadas ou sobre as que são motivo de desencontros, é um desafio importante para adquirir racionalidade na educação. (1999:39)

Isso significa que, sendo a prática educativa carregada de valores culturais, éticos, sociais, políticos, afetivos e, claro, de conhecimentos, de saberes, de tradições, ela pressupõe uma reflexividade de caráter amplo, tendo o compromisso não só com esses variados conteúdos, como também com a necessidade de ser partilhada nos espaços coletivos onde atuem seus diversos agentes.

1.3.1. O caráter epistemológico da reflexividade

Entender a prática educativa como possibilidade de reflexão crítica pressupõe a visão da ação pedagógica como uma estrutura complexa, como afirma Sacristán: *“cada tarefa pedagógica não é só uma atividade, mas uma unidade estruturada de pensamento do professor, cuja função relaciona-se com uma atividade prática, proporciona uma análise da situação pedagógica concreta, propõe os objetivos em um determinado contexto de atividade, controla e regula o processo de sua consecução e avalia os resultados (...) [às quais] podem ser associadas múltiplas crenças e valorizações”* (1999:54). É essa estrutura complexa que, ao mesmo tempo que faz o professor mobilizar diversos conhecimentos e esquemas de ação, traz ao professor as condições de reflexividade. Nesse caso, o professor precisa estar atento ao observável, ao falado, ao dito e aos não-ditos de sua prática, o que exige uma curiosidade permanente, uma capacidade de pensamento ágil e apurado, bem como algum nível de sistematicidade dessa reflexão, num exercício de ação-reflexão-ação. (Luis, 2000). É importante destacar o papel impulsionador

que a ação tem, sendo por isso que não se fala em reflexão-ação-reflexão, embora este seja um caminho possível também, dada a relativa independência do pensamento em relação à prática.

Sacristán (1999) afirma existir três níveis da reflexibilidade:

1º. nível: é o distanciamento da prática para poder pensá-la, avaliá-la e redimensioná-la;

2º. nível: é o processo de reflexão *com* a ciência, possibilitando uma interação entre conhecimento científico e conhecimento pessoal/partilhado, o senso comum pedagógico;

3º. nível: seria pensar os dois primeiros níveis de reflexibilidade, ou seja, pensar sobre quem e sobre como pensamos em educação. Para Sacristán, esta é a função da epistemologia da Pedagogia.

Foi aos dois primeiros níveis que este trabalho se dedicou, ao procurar analisar as práticas reflexivas das professoras por meio de seus registros escritos sobre suas práticas avaliativas.

A reflexividade é a possibilidade de dizer não à Razão e sim às razões dos sujeitos, na medida em que a Razão deixa de ter o poder de normatização (Weber *apud* Sacristán, 1999):

A mensagem de colocar na reflexibilidade a força motriz da racionalização da prática educativa é uma forma de entender a razão desde as 'razões' dos sujeitos, consequência também da desconfiança na Razão, ou, pelo menos, no seu poder normativo na ciência social. Weber (1985) esclarece-nos que não podemos esperar norma da Razão, mas, na melhor das hipóteses, informação sobre o que podemos fazer e sobre as consequências do fazer, mas não o que *devemos fazer*. (p.101)

Por sua vez, Schön, ao discutir como ocorre esse processo reflexivo do professor, destaca dois momentos importantes: o da reflexão-na-ação, ao lidar simultaneamente com a releitura ou tomada de decisão sobre a ação pedagógica e o próprio movimento da ação nas inúmeras e diversificadas situações complexas do seu cotidiano (poderíamos chamar a isso de um refletir em ação) e o da reflexão sobre a reflexão-na-ação, em que, ao "*olhar retrospectivamente (...), pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos*" (1997:83).

Esse segundo momento, ao se constituir num olhar crítico sobre a ação realizada e sobre as reflexões ou referências consideradas para a tomada de

decisão sobre a ação, torna-se um importante processo de meta-reflexão do professor, através do qual ele vai desenvolvendo um saber-fazer crítico, num contexto de investigação, de questionamento sobre a sua prática. De acordo com Sacristán (1999), quando se baseia em Arendt, é nesse momento posterior e também no processo de planejamento que estão as maiores possibilidades de reflexão sobre a ação, muito mais do que durante sua própria realização, embora, por si só, a ação já consubstancie diversos saberes. Para este autor, a ação pedagógica é compreendida como *práxis* e como sabedoria (*phronesis*), não como técnica (*techne*), pois a ação, não podendo ser totalmente controlada, previsível, vai se constituindo, se modificando, mesmo com base em esquemas prévios que os agentes possuam, mas ao mesmo tempo sujeitos a mudanças e reelaborações.

Trata-se de um processo significativo do desenvolvimento profissional do professor, pois ele apropria-se intelectualmente do seu fazer pedagógico, confere significado, busca e consolida práticas de êxito, que lhe proporcionam segurança em relação ao que faz (Luis, 2000).

Freire traz-nos contribuições importantes para refletirmos sobre o papel da prática reflexiva, afirmando que é através da capacidade de aprender, que deve ser constantemente exercida, que o professor constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica”, capaz de levá-lo a uma postura investigativa e crítica diante do conhecer e ao rompimento com o ensino bancário⁶. Diz ele: “*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*” (1997:43), pois ultrapassa a prática docente espontânea e constrói o fazer docente calcado na curiosidade epistemológica, que é capaz de impulsionar verdadeiras e necessárias transformações.

Algumas pistas para esse investimento na (auto)formação permanente⁷ através da reflexão da própria prática são apontadas por Pimenta (1999) ao discutir a importância do registro sistemático e crítico da prática pedagógica construída ao longo do processo de desenvolvimento profissional pelo próprio professor. Ela se refere a alguns elementos dessa prática que se constituem num combustível para

⁶ Prática pedagógica baseada na mera transmissão a-crítica de conhecimento e na reprodução por parte do aluno. Ver FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

⁷ Por que falar em autoformação? Porque se trata de um processo deliberativo e de um investimento pessoal e profissional do professor, ainda que reivindicamos as condições institucionais e políticas para tal empreendimento. E porque “*abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e pedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria*” (Imbernón, 2002:49).

aguçar o seu pensar/fazer reflexivo. Esses elementos são: a problematização (a prática pedagógica é permeada pelo questionamento permanente do que, do por que, do para que e do como fazer); a intencionalidade de encontrar soluções (o professor profissional sente-se mobilizado a responder às necessidades postas pelo real); a experimentação metodológica (processo permanente, mesmo que apoiado naquilo que já se faz bem); enfrentamento de situações de ensino complexas (a todo momento o professor se depara com a necessidade de tomar diversas e complexas decisões, além de questões *endêmicas*, como fracasso escolar, indisciplina e desinteresse dos alunos etc.); e tentativas didáticas inovadoras (superação das práticas que não correspondam às suas expectativas e necessidades).

Esses elementos são uma base para a prática reflexiva e é sobre eles que o professor pode se apoiar para registrar e analisar de forma crítica seu saber fazer, particularmente as questões relativas à avaliação escolar, que pressupõem a problematização, a intencionalidade de encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas e as tentativas inovadoras, vivendo-os até de forma crucial. É importante destacar que a defesa de uma prática reflexiva como base para o trabalho docente está submetida a duas condições: uma, é a de que se trata de uma prática reflexiva baseada no interesse, ao mesmo tempo pessoal, profissional e institucional⁸, de melhoria da prática pedagógica. A outra condição é a de que os próprios professores assumam a autoria das inovações e das experiências pedagógicas de sucesso que ficam guardadas entre as paredes de suas salas de aula, quando muito, das escolas em que atuam.

Essas preocupações novamente se referem, dentro da perspectiva em que temos trabalhado, a uma postura epistemológica contrária à fragmentação que a ciência moderna impõe à prática pedagógica, a uma postura que supere a mecanização do processo ensino-aprendizagem e a fragmentação do conhecimento, através de uma prática reflexiva (Freire, 1997; Zeichner, 1997; Nóvoa, 1997 e Pimenta, 1999).

⁸ Estamos nos referindo ao tripé do desenvolvimento crítico do professor que Nóvoa (1997) propõe: desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

1.3.2. O caráter sociopolítico da reflexividade

Aquela última condição que consideramos a respeito da prática reflexiva está ligada à necessidade de fortalecimento do poder político e epistemológico do professor, tendo em vista o seu engajamento e autoria na produção da pesquisa educacional, vista como fonte de indagação e conhecimento *sobre* a própria prática de ensino e *para* ela. Demo (1996) faz uma consideração importante sobre o assunto, ao afirmar que a pesquisa deve ser tomada como princípio educativo e científico e que o professor, a fim de realizar plenamente a docência, assuma a pesquisa como conduta estrutural de seu trabalho.

Nesse sentido, no intuito de se construir uma prática educativa com mais qualidade e um processo de valorização profissional, é necessário que o professor assuma a responsabilidade sobre as condições científicas do seu trabalho, ou melhor, sobre o conjunto de conhecimentos que constituem, que permeiam seu fazer pedagógico, o que configura o domínio epistemológico e político sobre seu saber fazer. Este é um elemento ainda pouco explorado, mas que pode ser estimulado a partir de iniciativas, como registrar a prática pedagógica através de diários, que podem resultar na necessidade de tornarem públicas, através de jornais pedagógicos e periódicos, por exemplo, as experiências bem sucedidas.

Além de contribuir para um maior controle sobre seu saber, para um maior espaço político e profissional, a pesquisa desenvolvida pelo professor e pela escola de educação básica é hoje uma crucial necessidade, pois o aumento da pobreza e das mais variadas formas de exclusão (social, política, econômica, cultural) coloca para a escola grandes desafios para que, na contramão do que historicamente vem se estabelecendo para grandes parcelas marginalizadas da sociedade, ela subverta tal ordem (Dickel, 1998). Segundo essa autora, o professor-pesquisador é aquele profissional que faz uma opção pela luta coletiva em favor da valorização profissional e de uma educação comprometida com uma escola crítica, voltada aos interesses da justiça social e epistemológica.

Discutindo a partir das idéias de Connel, Dickel (1998) afirma a necessidade de que esteja nas mãos dos professores a "força de trabalho da mudança", uma vez que estes devem ser centralmente envolvidos nos projetos de reforma, bem como é necessário investir no processo de formação continuada, com possibilidades efetivas dos professores se engajarem em diversos projetos, em ações para troca de experiências e para produção cooperativa de conhecimento,

"pois esses sujeitos produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumidas como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola" (Dickel, 1998:41).

Sendo múltiplas as referências de ação e as combinações entre si, é necessário que o professorado seja capaz de (re)conhecer as razões práticas, os significados implícitos que, não só as tornem públicas mas, também, evidenciem e/ou contribuam para o desenvolvimento do seu saber fazer. Quanto maior for o controle do professor sobre as condições científicas sobre seu próprio trabalho, quanto mais a sistematização dos saberes provenientes da sala de aula estiver em suas mãos, mais o saber ensinar que vai sendo universalizado terá como origem sua própria experiência e a de seus pares, assim como mais condições terá de responder às contingências específicas de seu contexto de atuação.

No entanto, ainda temos muitas limitações – institucionais, formativas, estruturais – para que seja possível que os professores da educação básica exerçam a prática da pesquisa, muito embora o engajamento de muitos em projetos pedagógicos, grupos de estudo e mesmo em pesquisas universitárias seja já um processo em curso.

Um outro aspecto que está no cerne desse caráter sociopolítico da reflexividade diz respeito à sua dimensão ética, à preocupação que essa reflexividade deve ter com os fins, com os significados e com as conseqüências humanísticos, sociais, culturais e políticos que as práticas educacionais assumem. É nesse sentido que Sacristán (1999) coloca a questão da reflexão como uma necessidade para se fazer uma análise do quanto a ação educativa responde ao compromisso de promoção do bem comum e diríamos também da emancipação dos sujeitos, antes mesmo de avaliar sua eficácia. Nesse caso, a importância da reflexão é, antes de tudo, de caráter ético, de análise crítica das motivações pessoais e sociais das ações pedagógicas, para além de sua eficácia.

É claro que aqui se chega a uma questão polêmica, pois numa sociedade ou num conjunto de sociedades tão complexas, com tantas diferenças e desigualdades sociais, econômicas, étnicas, culturais, religiosas, morais, como definir o que é ético, ou melhor, o que é o “bem comum”? É nessa dimensão, então, que as práticas de reflexão do professor precisam ser ainda mais partilhadas com diversos e heterogêneos agentes, de forma que não se obedeça a uma visão

unidimensional e não se corra o risco de atender às demandas específicas de pequenos grupos hegemônicos. Essa dimensão da reflexividade requer inclusive que o próprio professor coloque em jogo suas crenças e valores nos processos reflexivos que desenvolve; isso seria um indicativo importante de sua capacidade de reflexão crítica.

1.3.3. O caráter pessoal-profissional da reflexividade

Dewey faz uma discussão interessante ao analisar os processos de construção do pensamento reflexivo: para ele, além de existirem elementos que considera inatos ao pensamento, como a curiosidade, a sugestão (sensações e idéias que nos ocorrem de forma primitiva) e a ordem, existem três qualidades pessoais que, embora não afetem, do ponto de vista do desenvolvimento o pensar reflexivo, sem elas seria quase impossível a prática reflexiva: o espírito aberto (“desejo ativo de prestar ouvidos a várias vozes, que não a uma só”); o envolvimento “de todo o coração” (um desejo verdadeiro, uma disposição absoluta para se perseguir os objetivos da reflexão) e a responsabilidade (avaliar cada passo, cada conseqüência e assumi-los) (1959:39). Essa discussão mostra a relevância de características pessoais que muitas vezes não são atribuídas, sequer são pensadas, ao pensar reflexivo. Além do mais, é possível daí se deduzir também que a reflexividade depende significativamente da disposição pessoal, de um deliberado e consciente investimento nesse processo, o que lhe confere um forte caráter pessoal.

Estar aberto à reflexão crítica é um desafio permanente a essas características pessoais de cada um, às suas crenças e concepções. Como nos diz Franco (2005), *“refletir a posteriori sobre a própria ação requer que o profissional confronte-se com as formas de organização de seu pensamento, com os modos pelos quais as concepções de vida/ mundo/ educação compuseram-se com as condições desafiantes de cada momento histórico de sua existência, será preciso olhar de frente seus medos e suas defesas, suas escolhas e as razões da mesma”*.

Desse modo, essa é uma questão que também está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional que foi mencionado no item anterior, pois não há desenvolvimento profissional sem que haja um investimento pessoal por parte do professor e qualquer discussão sobre a capacidade reflexiva do professor pressupõe como condição o seu envolvimento pessoal. Isso é o que Sá-Chaves chama de vertente do saber ser e do saber tornar-se, aliada às vertentes do saber e do saber

fazer. Para ela, a vertente do saber ser e do saber tornar-se é *"a dimensão afectiva que engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional, que envolve uma componente de relações interpessoais, bem como as suas expectativas associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação"* (1997:96).

Nesse mesmo sentido, alguns estudos (Nóvoa, 1997; Sá-Chaves, 1997) sobre o desenvolvimento profissional do professor têm chamado a atenção para o fato de que tal idéia engloba ao mesmo tempo a dimensão do desenvolvimento pessoal e a dimensão do desenvolvimento profissional propriamente, com implicações mútuas. A primeira dimensão diz respeito a formas de apreensão dos conhecimentos, aos valores, crenças, relação afetiva, sentimentos e motivações dos professores em relação à profissão. A segunda dimensão refere-se ao domínio do conhecimento, às práticas pedagógicas (planejamento, procedimentos, estratégias de ensino e de avaliação, gestão da sala de aula etc.) mantidas nas interações com os alunos e com o ambiente escolar. Nóvoa (1997) acrescenta ainda a dimensão institucional, considerando que a conjuntura de uma escola democrática e comprometidamente gerida favorece o desenvolvimento profissional do professor.

1.4. Os professores e seus saberes: questões em torno do que seja conhecimento e da racionalidade possível à prática docente

Discutir a respeito dos processos de construção do saber-fazer do professor requer uma identificação e uma reflexão acerca das concepções de conhecimento que os embasam, da natureza do(s) saber(es) envolvido(s) na prática docente, bem como da relação que se estabelece com o(s) mesmo(s). Além disso, é preciso ter clareza sobre o que é saber e quando, de fato, aquilo que um professor desenvolve se trata realmente de um saber por ele construído, pois esta denominação tem sido bastante utilizada, sem que se dê a devida atenção ao seu significado (Tardif e Gauthier, 2001).

A problemática do saber docente, como tudo o que trata das práticas sociais, humanas e, particularmente, educacionais, vem sendo permeada pelos embates epistemológicos, iniciados basicamente a partir do séc. XX, mas postos com a ascensão da Modernidade, sobre o que é Razão, Conhecimento e suas

relações com a Ação, com a Prática, cujas trincheiras vão desde o universalismo absoluto da idéia de Razão ao relativismo radical. Esses embates, de uma maneira particular, vêm, há pelo menos duas décadas, marcando as discussões e as pesquisas sobre o saber do professor, numa tentativa de se compreender: se os professores são profissionais que produzem saberes ou se devem se servir de conhecimentos advindos das pesquisas (conhecimento científico); se os produzem, que saberes são esses e – o que toca de forma especial este trabalho – que racionalidade(s) esses saberes traduzem.

É nesse sentido que procuraremos fazer uma discussão sobre o saber do professor, sobre a racionalidade que lhe é subjacente e em que medida esse saber se situa no limite entre o universalismo e o relativismo.

1.4.1. Duas lógicas de conhecimento em confronto: o professor nada sabe / tudo sabe

Para tentar responder a esta questão, é importante que primeiro se confrontem as duas visões que mais têm marcado as discussões sobre o saber, a prática e a formação do professor.

Uma primeira concepção, de dimensão técnica, está fundada nos princípios do Positivismo. Esse paradigma não diferencia, em termos de tratamento científico, a sociedade da natureza, o que resulta na crença da existência de leis naturais que regem a sociedade, além de defender os princípios de objetividade e de neutralidade axiológica do conhecimento científico. Em consequência, apenas é considerado como científico o conhecimento mensurável e posto à prova. O positivismo dissocia o sujeito cognoscente do objeto cognoscível a fim de garantir a objetividade, a racionalidade e a neutralidade do conhecimento. Essa matriz epistemológica tem início no século XIX, através de Augusto Comte, que tentou estabelecer uma “física social”, mas tem suas bases no racionalismo que marca toda a história da ciência moderna.

Segundo Kincheloe (1997), essa concepção de saber está fundada no cientificismo tipicamente cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista e restringe-se à aprendizagem de *“conhecimentos e habilidades e competências que são pensadas como sendo as mais relevantes pelas definições produzidas pelos especialistas do que é bom ensino, (...) [enquanto que os professores] agem como funcionários não-reflexivos”* (199).

Há um forte apelo também, de acordo com Tardif e Lessard (1999), a uma racionalidade basicamente cognitivista, que acaba por dar à prática educativa um caráter demasiadamente técnico. Kincheloe (1997), segundo Bulloch e Gitlin, expõe algumas implicações da abordagem behaviorista para a formação e a prática docente:

Um ethos técnico é criado, o qual em primeiro lugar, se limita à visão da cognição do professor, que reduz o ato intelectual do ensinar a uma mera técnica. Os professores tornam-se seguidores de regras, leitores de livros-guias e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos. (...) Os professores agirão como consumidores, não como produtores de conhecimentos. (...) Aprender é tornado trivial, e o aluno é transformado de espírito em produto, uma entidade que pode ser moldada (...). (p. 20).

Tendo como base essa concepção cientificista, alguns enfoques de pesquisa sobre o saber do professor, ora dentro de uma tradição de inspiração psicológica, ora sociológica, ora na perspectiva dos saberes escolares⁹, podem ser aqui relacionados:

a) enfoque comportamentalista (tradição psicológica): a preocupação, em 40 anos de pesquisa, está em medir o “efeito docente” (Tardif, 2000:7) sobre a aprendizagem dos alunos, num ambiente programado em que o professor é visto como gestor de comportamentos. Pouco contribuiu para os estudos sobre o saber docente, uma vez que sua perspectiva cientificista não dá espaço para a subjetividade, para o que não é científico, factual, observável;

b) enfoque cognitivista (tradição psicológica): para essa tradição, que tem em Chomsky sua principal referência, o saber precede a ação, ou seja, “a ação exige uma representação prévia no ator (...) sob a forma de uma representação mental” (Tardif, 2002:9), organizado de forma lógico-matemática como um conjunto de esquemas que são mobilizados durante a ação e que a estes podem ser adicionados novos esquemas, novas informações;

c) enfoque disciplinar (perspectiva dos saberes docentes): forte preocupação com os conhecimentos a serem transmitidos, cuja independência em

⁹ De acordo com Tardif (2000) são três as tradições de pesquisa sobre o saber dos professores: uma de inspiração psicológica (em geral, são enfoques “mentalistas”, pois entendem que o saber é resultado das representações mentais dos sujeitos); outra de inspiração sociológica (entendem o saber como um construto social, ou seja, como parte das interações sujeito-sociedade) e uma última inspirada na perspectiva dos saberes escolares (tem a preocupação com o resgate do papel fundamental do professor, que é a transmissão dos conhecimentos).

relação aos professores e alunos os tornam primordiais. Os conhecimentos disciplinares são considerados como tendo racionalidade interna, validade, objetividade, abstração e generalidade como patrimônio da humanidade. Nesse caso, o saber dos professores é o domínio da(s) disciplina(s) que ensina; ele é um especialista na disciplina específica, o que valoriza sua cultura geral e espírito crítico;

d) a corrente estruturo-funcionalista (*knowledge base*) da sociologia das profissões (tradição sociológica): dentro do enfoque da sociologia das profissões, que preconiza a valorização e constituição de uma identidade docente, entende o saber profissional como “racionalidade aplicada”, a partir da formação e de um conhecimento considerado como específico, pertencente a uma dada profissão, como eficaz e legítimo, como passível de controle e de avaliação e de caráter evolutivo.

Em contraponto a essa visão cientificista, surge a perspectiva “não-cientificista radical”, para a qual a prática pedagógica é dotada de uma contingencialidade tal que não há como especificar qualquer generalidade na ação do professor. Esta visão está baseada no paradigma pós-moderno, que rompe com a visão cartesiana de mundo e com as meta-narrativas que tentam englobar qualquer tema (o conhecimento, a educação, a cultura, etc.) em padrões universais. Para o pós-modernismo, que se situa nas novas relações de tempo e de espaço das sociedades pós-industriais e nas relações com as informações na era cibernética, o conhecimento é uma forma de discurso e, portanto, corresponde a diversas lógicas de discurso e de racionalidade, em última instância, a “jogos de linguagem” (Wittgenstein)¹⁰. É dessa visão que vem a idéia de que a ação docente deve se basear na experiência do professor, na medida em que a sala de aula é vista como *“um complexo e caótico local com variáveis significativas e periféricas (...) [onde] a contingência contextual, a peculiaridade de uma situação particular de ensino não pode mais ser ignorada”* (Kincheloe, 1997: 41-4).

Relativamente a essa concepção, um enfoque, de inspiração psicológica, sofre grande influência: o enfoque fenomenológico que, embora considere, como os

¹⁰ Para Wittgenstein, a ciência é uma forma de linguagem e toda ciência, todo conhecimento está inscrito de em um determinado sistema de referência, que define as regras e os usos que os diversos sujeitos (jogadores) podem fazer delas, ou seja, aquilo que irá definir qual a natureza do jogo. Um sistema de referência tem uma lógica própria e específica, mas diversos sistemas podem coexistir. Ver Wittgenstein (1979) e Lyotard (1998).

demais enfoques da tradição psicológica, as idéias relativas à atividade cognitiva do professor, dá grande ênfase aos significados pessoais que os saberes têm para cada sujeito, ou seja, suas expectativas, crenças, necessidades, valores etc. De acordo com Tardif (2000), essa tradição deu mais densidade à idéia de saber do professor, “pois se enraíza na vida pessoal, na existência da consciência que corresponde à vivência como um todo (e não à mera cognição ou à razão)” (p. 14).

Numa outra perspectiva, porém, consideramos necessário superar essas concepções mutuamente excludentes que não dão conta, em função de suas visões reducionistas (ora concebendo o professor como profissional universal, ora como absolutamente relativo, único), da complexidade do ensino. Dessa forma, a prática do professor tanto dá lugar a práticas tradicionais ou a práticas "universais" que, com base em pesquisas, têm respondido a parte da problemática do ensino, como dá lugar a práticas contingenciais, únicas, conforme o contexto específico de ação de cada professor. Nesse sentido, que concepção de conhecimento estaria ligada a essas exigências?

Primeiramente, destacamos a contribuição fundamental das discussões pós-modernistas ou mesmo de pensadores que as antecederam – como Nietzsche, Wittgenstein, que procuram superar a idéia de um discurso universal do conhecimento moderno, baseado na concepção kantiana de *razão pura*, capaz de definir *a priori* o que é possível captar da realidade (Kant, 1983). Em particular, a importância de tais discussões está na crítica à automatização do sujeito, na crítica à sua separação do objeto de conhecimento e, particularmente, na separação entre este e a cultura do sujeito. É nesse sentido que a prática de ensinar “se inscreve numa concepção de conhecimento situado cultural, histórica e politicamente, o qual carrega os traços e os valores dos sujeitos. O conhecimento não é estático, mas situacional; constrói e é constituído por valores permanentemente; por isso mesmo, não se encerra em categorias fixas.” (Luis, 2000:36)

Assim, para se falar em conhecimento do professor, é preciso superar algumas dicotomias provenientes do projeto iluminista, como a relação teoria/prática ou técnica/política, com o intuito de identificar se os professores desenvolvem atividades de caráter mais racional do que prático ou mais técnico do que político.

Esse projeto iluminista, consubstanciado na visão moderna de ciência, ao se revestir do discurso da verdade, do esclarecimento, através da instituição de uma

racionalidade cognitivo-instrumental (razão instrumental), rompeu com o senso comum, estabelecendo uma ruptura entre atividade racional e atividade prática.

Essa visão de ciência, no entanto, é posta em questão por Boaventura Santos (1995) quando eleva (na verdade, chama-nos a atenção para esse fato) o senso comum para uma condição de elemento de contribuição para a emancipação sociocultural. Para tanto, propõe, para além de uma ruptura epistemológica (Bachelard) com o senso comum a fim de superá-lo através do conhecimento científico, uma dupla ruptura epistemológica. E explica: "*a dupla ruptura procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência (...) [e] tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de estar democraticamente distribuída*" (grifos do autor) (Santos, 1995:45).

Além de superar a "pretensão racional humana", que valoriza a teoria em detrimento da prática e confere *status* de conhecimento só ao que corresponde a "*uma trama formalizada de relações lógicas*" (Demo, 1997:187), essa dupla ruptura epistemológica, no nosso entender, valoriza o conhecimento cotidiano, que se constitui a partir de diversas referências (culturais, intersubjetivas, míticas) e, inclusive, provenientes do próprio conhecimento científico.

Essa perspectiva nega a visão de conhecimento inspirada no projeto iluminista, idealista, mesmo de formas diferenciadas, do pensamento de Descartes e de Kant, segundo o qual a consciência e o saber teórico determinam o ser e o que vai ser objeto de conhecimento. Nesse sentido, se pensarmos que o saber teórico tem na prática não a sua aplicação ou comprovação, mas uma outra referência a partir da qual um pensamento se constrói através de uma mutualidade teórica e prática, pode-se afirmar que os professores estão ligados ao mesmo tempo à prática e à reflexão. G. Deleuze, ao falar da relação entre teoria e prática, afirma que "*a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria de uma prática a outra*", pois a prática é a instância a partir da qual a teoria se supera e vice-versa (Deleuze *apud* Foucault, 1979).

Nesse mesmo sentido, Sacristán (1999:29) propõe que se vá além dos significados comuns, ou seja, dicotômicos, do que são teoria e prática, da relação entre eles, dos seus agentes e dos contextos onde são produzidos, em razão de que tais significados limitam a compreensão sobre a relação entre conhecimento e ação

na prática educativa. Mesmo entendendo que se trata de duas dimensões diferentes e que podem ser vivenciadas com maior ou menor ênfase por diferentes agentes, Sacristán afirma existir uma relação de co-existência entre teoria e prática, entre conhecimento e ação.

Por outro lado, cada escolha técnica responde a decisões políticas, assim como tais decisões pressupõem certas formas de relação com a técnica, o que significa dizer que também aqui há uma relação mútua e que qualquer atividade social implica a existência dessas duas dimensões.

Essa concepção exclui a idéia de uma domesticação da prática e das experiências cotidianas pela razão e propõe um rompimento com os vícios da racionalidade instrumental da ciência moderna, numa opção por uma razão comunicativa (Habermas), em que, mesmo concordando com a possibilidade do esclarecimento e da formação racional como elementos constitutivos da emancipação, orienta-se por uma razão inspirada e mediada na praxis social. Essa *"razão que opera no agir comunicativo encontra-se não só sob limitações situacionais como exteriores; as suas próprias condições de possibilidade obrigam-na à ramificação nas dimensões do tempo histórico, do espaço social e das experiências que têm o corpo como centro"* (Habermas, 1990:300). Compreender a complexidade e a natureza epistemológica dessa racionalidade só é possível numa concepção da prática educativa como práxis social, resultado de um processo de ação-reflexão-ação, numa relação indissociada entre teoria e prática.

Alguns enfoques, tenham eles mais ou menos ênfase nessa concepção que defendemos, partilham dessas preocupações:

- a) enfoque do pensamento dos professores (tradição psicológica): surgida, de certa forma, de críticas ao enfoque cognitivista, desenvolveu diversas correntes, como a de Schulman ("saber a ser ensinado"); de Schön ("prático reflexivo"); Lave, Thereau, Sève e Durand ("análise ergonômica do ensino em sala de aula") e La Rochelle e Bednarz ("enfoques socioconstrutivistas"). Em geral, sua visão é construtivista, entendendo-se que os atores têm uma "racionalidade limitada", pois depende também das condições que o contexto traz para agir e para pensar. O pensamento prático, que é a capacidade de construir uma reflexão durante a ação (Schön), é valorizado, diferentemente do cognitivismo;

- b) enfoques etnográficos e interacionistas (tradição sociológica): sofre influência da fenomenologia, valoriza o saber cotidiano, o senso comum. O saber “*é definido pela competência em agir em função de regras de ação complexas, muito variadas e contingentes*” (Tardif, 2000:17), mas é uma competência “socialmente construída”. O professor é visto como “ator estratégico”: ele utiliza, analisa, interpreta, joga com as regras sociais no espaço coletivo, mesmo que estas não sejam intencionais. Diferencia “consciência discursiva” de “consciência prática”;
- c) sociologia das profissões, à exceção da corrente estruturo-funcionalista: tem origem na sociologia geral e na sociologia do trabalho e defende a caracterização objetiva das profissões tendo em vista sua valorização social e a constituição de identidade profissional. São duas as correntes da sociologia das profissões que podem ser consideradas nessa concepção: (1) as correntes interacionistas e o interacionismo simbólico preconizam que o saber é constituído “na prática e pela experiência, em contato com as realidades do trabalho, sobretudo no âmbito da socialização profissional” (Tardif, 2000:20), abrangendo aspectos sociais e normativos, além dos instrumentais e cognitivos; (2) por outro lado, a “corrente conflitualista” ou o “enfoque do poder” – abordagens sociopolíticas – valorizam o poder profissional relativo ao mercado de trabalho. O saber está totalmente ligado ao poder sociopolítico de seus atores, na preocupação de “*consolidar seu território de trabalho*” (p. 20);
- d) os enfoques sociocríticos (tradição sociológica): baseados em Habermas, Foucault, Giddens, Bourdieu e outros precursores de grandes correntes teóricas, trazem a idéia de saber como constructo social, ligado às “*lógicas de poder, conflitos e lutas, estruturas de dominação que repercutem na escola (...) [e] remete sempre a ideologia, normas, finalidades e questões sociopolíticas*” (p. 22);
- e) enfoque do saber a ensinar e do saber-ensinar (tradição dos saberes escolares): faz a crítica à supervalorização dos conteúdos do enfoque disciplinar e reconhece as mudanças e transformações dos conhecimentos científicos em saberes escolares (transposição didática – Chevallard); da parte da sociologia britânica, reconhecem-se os processos sociológicos presentes nas construções curriculares e, da

parte da sociologia americana, a constituição do currículo oculto, tácito, presente nas experiências escolares. Schulman, com o seu conceito de *pedagogical content knowledge* e preocupado com os processos cognitivos presentes nas transformações da matéria a ser ensinada, recoloca a importância dos conteúdos escolares.

Essas correntes, como mostra Tardif (2000b), questionam e começam a pensar uma visão de conhecimento que não obedece – apenas – à lógica racional e racionalizante. Para ele, a própria noção de *saber*, largamente utilizada, já é uma demonstração dessa necessidade de uma “episteme” que reúna outros elementos relativos ao cotidiano, às ciências humanas, às crenças, à literatura, à comunicação etc.

Tendo em vista esses diferentes enfoques, desde já podemos entender por que é tão difícil e, como já afirmamos, desinteressante a idéia de situarmo-nos numa única abordagem quando se trata de definir a natureza do saber docente. Desta maneira, buscaremos as mais importantes contribuições dos enfoques sociocríticos, estudo do pensamento dos professores, etnográficos e interacionistas.

Assim, para definir o que é o saber do professor, utilizaremos a concepção de saber como argumentação defendida por Tardif e Gauthier (2001) em contraposição a outras duas concepções: a de saber como representação e a de saber como julgamento. A concepção de saber como representação baseia-se numa perspectiva cognitivo-racionalista de conhecimento apoiada no neocartesianismo de Chomsky e no neokantianismo de Piaget e consiste em compreendê-lo *"em termos de representações mentais, que são atribuídas seja à gênese (Piaget), seja à estrutura inata (Chomsky) do pensamento com seu equipamento próprio, seus mecanismos e seus procedimentos, suas regras e seus esquemas"* (Tardif e Gauthier, 2001:192).

Por sua vez, para a concepção de saber como julgamento, interessa a capacidade de fazer um julgamento de fato, assertivo, sobre o que é ou não verdadeiro e baseia-se, entre outros, no pensamento de Kant, na medida em que, para este, o conhecimento vem daquilo que o sujeito pode julgar como verdadeiro ou falso sobre o fenômeno. *"O saber reside no discurso, em um certo tipo de discurso – a asserção – mais do que no espírito subjetivo. (...) o saber limita-se ao julgamento de fato e exclui os julgamentos de valor, a vivência, etc."* (Tardif e Gauthier, 2001:193), limitando-se, dessa forma, ao que é *objetivo*.

Enfim, os autores discutem uma concepção que rompe com a idéia de saber como representação cognitivo-racionalista e com a concepção objetivista de saber como julgamento de fato, ao mesmo tempo em que apresentam uma perspectiva que se articula intimamente com a natureza do trabalho docente: a concepção de saber como argumento, como prática discursiva que, utilizando argumentos e operações discursivas diversas (retóricas, lógicas, empíricas, dialéticas), é capaz de dar razão à prática do professor por ele mesmo. Tal concepção está baseada em diferentes pensadores, como Habermas, Lyotard, Rorty, entre outros.

Para essa concepção, *"o saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais. É preciso tomar essa idéia de argumentação no sentido amplo, (...) uma idéia de saber que ultrapasse o quadro das ciências empíricas e, assim, a concepção positivista do julgamento de fato"* (Tardif e Gauthier, 2001:194). Esse saber nasce, então, da capacidade argumentativa do professor, pode envolver diversos tipos de discursos, tem uma validade específica, contextual e é passível de crítica e de discussão, pois, como afirmam os autores, o saber do professor é racional, mas não sagrado.

Esses mesmos autores assinalam algumas condições para que se considere a argumentação dos professores como realmente signatária de um saber: os argumentos devem atender a certas exigências de racionalidade; é preciso que se ofereçam as razões que explicam as práticas, sejam de que natureza forem, pois os conteúdos racionais não são impostos; os próprios professores devem determinar quais são as suas exigências de racionalidade, assim como as de suas práticas e de seus contextos; enfim, a necessidade de se chegar à intencionalidade, através do porquê e do como, de qualquer prática.

Com base na concepção de saber como argumentação, passamos a discutir como os professores produzem os saberes sobre e a partir de suas práticas e dos seus contextos de atuação, tentando situar essa problemática *entre* uma visão universalista e uma visão relativista de saber sobre a prática docente. É procurando estabelecer uma relação de mutualidade entre unidade e diversidade, ou melhor, entre o universal e o relativo que situamos nossas considerações sobre o saber do

professor: a prática deste profissional está sempre *entre* os saberes "prescritos" por pesquisadores, especialistas e articuladores de políticas educacionais e os saberes que ele constrói a partir dos múltiplos desafios da prática. Às vezes a relação entre esses saberes de natureza diversa é tensa, conflituosa, às vezes dialógica, mas sempre desafia o professor a tomar suas decisões, a refletir sobre elas e a ser capaz de argumentá-las.

Primeiramente, é preciso reconhecer que são múltiplos e complexos os saberes ligados à docência, que não se limitam ao caráter científico, técnico, político, cultural, acadêmico ou didático-pedagógico. Esses saberes não se restringem ao saber disciplinar (saber referente a uma área específica do conhecimento), ao saber das ciências da educação (fundamentos sócio-antropológicos, políticos, filosóficos e psicológicos), ao saber experiencial (referente à acumulação de experiências bem sucedidas do professor), ao saber da tradição pedagógica (representações sobre a escola e seus papéis e fazeres), ao saber da ação pedagógica (saber-fazer sistematizado teoricamente) ou ao saber curricular (constituição do saber escolar através do currículo)¹¹ pois o saber do professor, atendendo às necessidades da práxis educativa, não é unidimensional, mas pluridimensional. Corroborando essa idéia, Tardif afirma que "os saberes profissionais dos professores parecem ser, *portanto*, plurais, compósitos, heterogêneos, *pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas (...)* [e] *de natureza diferente*" (2002:61) (grifos do autor).

Ao mesmo tempo, a relação que o professor estabelece com os diferentes saberes não é unívoca, pois tal relação passa pelo critério de proximidade epistemológica, prática e pessoal do professor e das necessidades de seu trabalho pedagógico. Quanto a isso, Tardif discute o que ele chama de relação de exterioridade que os professores têm em relação a certos saberes, em função de "*uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos*" (2002:42). Esses saberes são os disciplinares e os curriculares, bem como os das ciências da educação, produzidos/determinados por outros sujeitos e espaços (universidade, especialistas, pesquisadores, MEC), embora não possamos deixar de destacar que o professor, a

¹¹ Definição dos saberes docentes discutida por Gauthier *et al.* (1998).

partir de sua experiência profissional, faz modificações, faz escolhas e imprime a sua marca nesses saberes também.

Nesse sentido, é a experiência profissional do professor que vai não só balizar a sua relação, a sua forma de re-tradução dos saberes que "lhes são exteriores", mas fundamentalmente, ela é o pano de fundo, a razão e a validação de um saber próprio do ensinar (e avaliar), saber construído a partir de inúmeras mediações da reflexão sobre a prática. É um saber que vem de sua experiência e para ela é voltada, tendo um significado específico para cada professor:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Larrosa, 2001:11)

O saber do professor, portanto, seria um conjunto de representações, ações não *a priori*, mas a partir de certas exigências, de necessidades, de complexidades, enfim, um saber contextualizado. Entretanto, ao invés disso significar uma postura a-crítica, empirista, desprovida de reflexão, muitos estudos têm mostrado que o professor, em sua prática cotidiana de aprender a ensinar desenvolve uma forma de racionalidade que, além de diferente, é epistemológica, política e reflexivamente mais autônoma e complexa do que a racionalidade técnica, esta baseada numa postura cientificista de aplicação do conhecimento. Essa forma de pensar e avaliar o agir a que estamos nos referindo é o que tem sido chamado de racionalidade prática (Fenstermacher *apud* Therrien, 2000; Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Kincheloe, 1997) ou epistemologia da prática (Ramalho *et al.*, 2000; Pimenta, 1999), a qual se constitui numa "*capacidade' essencial dos atores empenhados na ação, a saber, a de elaborar razões, de dar motivos para justificar e orientar suas ações. [Mas trata-se] de uma racionalidade instável, fluida, que não obedece necessariamente aos cânones do pensamento lógico e científico*" (Tardif, 2002:203).

Para Sacristán (1999), trata-se de uma racionalidade limitada, que está condicionada por motivações pessoais e pelas condições do contexto:

Racionalidade *de* ou *na* ação não é a verdade ou a ciência, porque não se trata de uma racionalidade explicativa, nem significa uma faculdade dada, mas um método que pressupõe o exercício de certas faculdades, o uso das informações disponíveis utilizadas de forma mais adequada, fundamentando as crenças do melhor modo possível (apoiando-se, conseqüentemente no saber mais autorizado que é a ciência) e procurando a coerência entre os fins pretendidos, as crenças e os meios empregados. (p. 62)

Ao serem considerados como sujeitos de saber, os professores se fortalecem cada vez mais contra a passividade cognitiva que lhes é imposta. O professor, longe de se submeter a uma razão instrumental, a uma racionalidade técnica, orienta-se por uma razão inspirada na e mediada pela práxis educativa e social.

Essas questões e esses aspectos nos levam, finalmente, a reafirmar o papel da reflexividade do professor como um profissional com condições – formativas, culturais, políticas, profissionais, institucionais – efetivas de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade em que a avaliação seja instrumento a serviço dessa qualidade e da emancipação dos sujeitos.

2. A ESCRITA EM CONSTRUÇÃO: O PROCESSO METODOLÓGICO

E a pesquisa não é pra gerar conhecimento? Aí depois outros tantos lêem, aprendem tanto com aquilo. E aquelas pessoas, de onde surgiram? Estão lá, continuam na ignorância. Acho assim, uma coisa meio contraditória.

Professora Lírio

O caráter humano e social do fenômeno educativo pressupõe uma investigação de natureza qualitativa, pois *“caminhamos para o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores (...) (os quais) são interdependentes, interagem e não podem ser pensados de forma dicotômica”* (Gurvitch, 1955 *apud* Minayo, 1996:28). Quer-se afirmar aqui que as avaliações quantitativas não são suficientes, ainda que necessárias, para a exploração do campo. No mesmo sentido em que já temos discutido, pretendemos ultrapassar uma possível necessidade de colocar esta pesquisa de um lado ou de outro da relação antagônica que muitas vezes se estabeleceu entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Novamente, o que interessa é estar no *entre* essas duas abordagens, muito embora, no caso específico desta pesquisa, os dados qualitativos são os que se fazem necessários, mesmo lançando mão de aspectos quantitativos em algum momento.

É pensando no valor e na capacidade de melhor explicar e dar sentido(s) à complexidade das relações sociais, profissionais, epistemológicas, pedagógicas, sobre as quais nos debruçamos ao desenvolver essa investigação, que uma abordagem qualitativa se fez necessária. Falamos de necessidade porque consideramos que o tipo de abordagem – qualitativa ou quantitativa – ou, melhor dizendo, a ênfase em uma dessas abordagens, não é uma opção *a priori* ou descomprometida; não se trata de uma escolha direta. É o próprio objeto de investigação que dá seus contornos e impele a definir com que *lentes* pode-se olhá-lo melhor e produzir os sentidos possíveis, na medida em que a compreensão de nosso objeto passa pelo resgate do sujeito e das condições de produção do fenômeno estudado. As abordagens qualitativas de pesquisa se propõem a colocar o pesquisador diante não somente de dados que falam *por si*, que mostrariam o *que é*, como se o objeto investigado fosse desnudado pelas lentes imparciais de um

pesquisador pretensamente isento, ou de um fenômeno que não precisasse mais do que um ajuste de lentes para ser observado com precisão. Isso porque estamos falando, sobretudo, de processos, e dos significados, das contradições e dos valores que constituem o fenômeno que focalizamos aqui.

Como, no entanto, estamos longe de achar que uma pesquisa qualitativa significa fazer uma pesquisa subjetivista, é fundamental que tal abordagem procure dar objetividade tanto à busca como principalmente à análise dos dados, o que implica também uma explicitação e uma justificação teórico-metodológicas de todo o desenvolvimento da pesquisa no sentido de sua objetivação. A legitimidade da pesquisa qualitativa, de acordo com Zanten (2004) está justamente em sua capacidade de fazer ao mesmo tempo um vaivém rigoroso e aberto entre os conceitos teóricos e os dados empíricos a fim de gerar novas interpretações, como resultado de um processo de categorização qualitativo, mas também objetivo.

Buscamos, portanto, superar a relação antagônica entre qualidade e objetividade, como muitas vezes incorremos no erro de pensar, pois aceder aos dados qualitativos de um determinado objeto de estudo não é necessariamente lidar com dados subjetivos. Mesmo a utilização de dados quantitativos, embora sem uma ênfase a eles, não implica realizar uma pesquisa quantitativa. Seja qual for o tipo de dado utilizado ou de abordagem, qualquer pesquisa deve corresponder a parâmetros mínimos de objetividade, ao mesmo tempo que seu caráter qualitativo vai depender do tipo de análise que for realizada e da capacidade interpretativa do pesquisador.

Ainda segundo Zanten (2004), um aspecto importante é o fato de que, como a pesquisa qualitativa, diferentemente dos levantamentos estatísticos, pode ter interesse por sujeitos singulares ou por espaços pouco acessíveis sem uma imersão no campo, onde justamente está o universo dos significados e da compreensão singular dos sujeitos, é necessário que o pesquisador saiba como adentrar este campo de pesquisa e conquistar um espaço possível de exploração do mesmo. Isso implica criar uma boa relação com os sujeitos da pesquisa, inclusive informando-lhes a respeito do objeto e do processo de pesquisa a ser desenvolvido, o que procuramos fazer ao longo de nossa investigação.

A perspectiva aqui adotada, ao mesmo tempo em que se contrapõe à visão positivista, “físicista” (Tardif, 2000) de conhecimento, se baseia numa

perspectiva de ciência e de saber que, como descreve Tardif (idem), se constitui a partir de três fontes de influência:

- as idéias nietzchianas: o niilismo, a crítica à metafísica e à razão, bem como a importância dos afetos, das paixões e do corpo como formas de questionamento do absolutismo da razão;

- a hermenêutica da filosofia de Heidegger e dos trabalhos de Gadamer, que pressupõem o aprofundamento da interpretação e compreensão dos objetos de conhecimento para além de suas propriedades físicas, palpáveis, observáveis, a fim de se chegar aos seus sentidos, significados e à intencionalidade dos sujeitos;

- o marxismo, pós-marxismo e teorias críticas, que mostraram que nenhum conhecimento é neutro, pois está envolvido em relações de poder que permeiam as estruturas materiais e simbólicas presentes nas relações sociais.

De acordo com Tardif, essas correntes começam a questionar e a pensar uma visão de conhecimento que possa obedecer a outras lógicas que apenas a lógica racional e racionalizante:

Nossa época (...) está a (sic) procura de um 'epistême' que ultrapasse os limites do conhecimento empírico da natureza e da racionalidade lógico-matemática para englobar objetos epistêmicos tão 'estranhos e esquisitos' (em relação à visão positivista e ao racionalismo clássico) quanto as ciências humanas, a crítica literária, os saberes cotidianos, a comunicação, a linguagem natural, a crença, a consciência de si mesmo etc. (Tardif, 2000:11)

Ao mesmo tempo em que a pesquisa, a ciência passam a ter interesse por novos objetos de conhecimento, rompe-se com a idéia de causalidade, ao menos no que se refere à sua vertente restritiva da relação causa-efeito, uma vez que se faz necessário o entrecruzamento de vários aspectos e significados.

É, pois, com o objetivo de investigar os significados pessoais, profissionais, teóricos e práticos que os professores atribuem às próprias práticas avaliativas através da interpretação/compreensão dos seus fazeres, de suas falas meta-reflexivas e de seus registros, que se fez a opção por uma abordagem qualitativa. Esta opção, por conseguinte, traz uma exigência importante para a exploração do material colocado, uma vez que *“a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”* (Gaskell, 2002:68). Essa exigência é a da objetivação que, longe de ser uma necessidade

objetivista, constitui um grande desafio ao pesquisador de criar as condições para que o discurso, a prática, o escrito, as representações possam se *materializar* por meio da pesquisa (Bourdieu, 1998b).

A nossa perspectiva é de um processo de pesquisa colaborativa⁴, compreendendo o professor como sujeito de saberes e co-partícipe no processo de reflexão e análise de suas práticas. Na verdade, essa finalidade é, em si, preponderante nesta investigação, pois não se trata de, simplesmente, analisar o professor em sua ação ou ouvi-lo descrevê-la, mas analisar o professor em processo de reflexão sobre sua prática de avaliação (meta-reflexão). Como afirma Jorro ao discutir sobre as relações entre universidade (e, portanto, pesquisadores) e professores,

o pensamento crítico, como fator de profissionalização, é identificado pelos práticos quando as condições de confiança, de não julgamento, de reflexividade são valorizados. Se estas condições não estiverem reunidas, a avaliação continuará sendo uma prática externa colocada em prática apenas aos alunos (...). (Jorro, 2005:02).

Nessa perspectiva, se se quer além de compreender as práticas avaliativas realizadas pelos professores, também suas práticas de reflexão sobre o que fazem e, em especial, contribuir para o aprimoramento de ambas as práticas no sentido de busca da qualidade do ensino, é necessário estabelecer esse processo dialógico e colaborativo de pesquisa.

No entanto, não entendemos a pesquisa colaborativa como único e necessário caminho para uma abordagem qualitativa de investigação e nem mesmo nos propusemos a realizar uma pesquisa colaborativa. Falamos de uma *perspectiva* colaborativa e essa opção está além de uma escolha: foi uma necessidade que se constituiu ao longo do processo de investigação, uma vez que o diálogo, a interação, o respeito à idiosincrasia dos sujeitos em seus processos de escrita foram elementos importantes para tal processo. Nesse sentido, levamos em conta alguns pressupostos da pesquisa colaborativa para o desenvolvimento de nossa investigação:

1. Rompimento com uma relação hierárquica entre pesquisadora e professoras participantes – esse é um aspecto bastante difícil de ser conquistado,

⁴ A pesquisa colaborativa tem sido compreendida como uma variação da pesquisa-ação, também chamada de pesquisa-ação participante. Para saber mais sobre pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, ver Garrido (2005), Zeichner (1998); Barbier (1985), Costa (2002), Kincheloe (1997).

pois além de depender das características psicossociais do pesquisador, trata-se de uma problemática que envolve relação de poder e questões epistemológicas relativas ao *tipo* de conhecimento gerado. Quanto a essa questão da relação pesquisador externo e professor, Costa (2002), ao fazer uma discussão sobre a articulação entre conhecimento e poder, desconfia da característica dialógica da pesquisa-ação, afirmando que não podemos escapar de "*admitir o quanto são desiguais, em termos de poder, os sujeitos que conversam em um grupo, o que torna uma ilusão o suposto caráter democrático da 'construção coletiva do conhecimento'*" (p. 101). Partindo do princípio de que quem tem o poder de *narrar* as práticas é quem dá as cartas e de que quem faz isso na pesquisa-ação é o pesquisador externo, esta seria uma estratégia de pesquisa, tanto quanto outras, de fabricação de discursos de poder em função dos discursos de saber;

Ainda para Costa, o pesquisador externo/intelectual tem uma posição privilegiada por mais que esteja desenvolvendo uma pesquisa em favor dos marginalizados. De fato, seria impossível dizermos que se estabeleceu uma relação de igualdade, inclusive em razão dos papéis serem mesmo diferentes, mas foi possível, a partir de uma relação de confiança e de troca entre pesquisadora e professoras, romper com a hierarquia e com o distanciamento tão característicos do processo de pesquisa. Elliott (1998) também, ao discutir sobre o controle do conhecimento gerado através dessas pesquisas, afirma que esse controle ocorre em quatro níveis: controle conceitual, controle metodológico, controle textual e controle de publicação. Estes níveis de controle, até pelas exigências e pelas limitações de tempo que uma pesquisa de doutorado tem, ficaram mesmo sob nossa responsabilidade, embora considerando ou mesmo condicionando a trajetória metodológica, o discurso, as categorias teóricas em função dos sujeitos e de suas formas de participação na pesquisa;

2. A necessidade de considerar o ponto de vista das professoras, a partir dos diários – esse é um aspecto que também está presente na concepção de pesquisa colaborativa, como destaca Elliot (1998), e que orientou nosso trabalho, mesmo reconhecendo que o próprio fato de participar da pesquisa *impõe* aos sujeitos um certo tipo de discurso e também um conteúdo para ele. Na escrita dos diários, como já vimos no capítulo teórico, o sujeito tem a possibilidade de colocar em jogo sua “voz autêntica” (Holly, 1995), assumir uma postura ativa e pessoal

(Zabalza, 1994), bem como uma racionalidade bem própria, no caso do professor, de expressar sua prática pedagógica;

3. O caráter processual de nossa pesquisa – procuramos investigar o processo de reflexão das professoras sobre suas práticas e como este se desenvolvia a partir da escrita dos diários e da interação com a pesquisadora. Longe de apenas identificar e analisar como *eram*, como se estáticas fossem, suas práticas de escrita e de avaliação, interessava-nos como foram se *constituindo* a partir da interação dialógica, dos retornos e do próprio processo de auto-conhecimento desencadeado por essa escrita. Além desses aspectos, também pretendíamos ir além de uma proposta para testar/validar hipóteses de pesquisa, pois algo importante para nossas análises foi justamente a idiosincrasia das professoras em suas sistemáticas de escrita, por mais que tenha havido, também, orientações e sugestões de nossa parte sobre o conteúdo dos diários;

4. Contribuição para o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes – como diz Pimenta, numa perspectiva de “reflexão colaborativa”, é importante que os professores

tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. (Pimenta, 2005)

Certamente, os frutos dessa investigação vão além da compreensão das práticas avaliativas dos professores: os processos de desenvolvimento profissional desencadeados tanto pela experiência de escrita, como, particularmente, pelos processos reflexivos estabelecidos ao longo da pesquisa graças a essa perspectiva colaborativa e ao tempo de investigação.

2.1. Constituindo o grupo de professoras participantes: critérios e processo de escolha

Inicialmente, os participantes da pesquisa seriam escolhidos por meio de um questionário distribuído em algumas escolas selecionadas em função da

participação em projetos ou que se destacassem através de práticas inovadoras de sucesso, no âmbito das regionais de ensino do Distrito Federal. O pressuposto aqui presente era o de que escolas que tivessem esse perfil teriam em seu quadro professores com um bom nível de desenvolvimento profissional e com práticas reflexivas, já que engajados em projetos educacionais, mesmo que tais práticas ocorressem de forma a-sistemática.

Esse questionário deveria permitir que se obtivessem informações acerca dos dados profissionais dos professores (tempo de experiência, tempo de atuação na escola, tipo de contrato – integral ou parcial), acerca de alguns dados sobre a formação inicial e continuada (participação em cursos e/ou projetos) e, principalmente, acerca das formas de registro utilizadas, da importância dada a elas, particularmente a relativa à prática avaliativa. Em suma, a finalidade principal era traçar um perfil dos professores a partir de uma amostragem significativa para, em seguida, entrar em contato com aqueles que poderiam aceitar a proposta de começar a fazer uma sistematização/reflexão da prática através da escrita ou que a tivesse.

No entanto, o questionário foi desnecessário, pois passamos a buscar informações com alguns profissionais da educação a respeito de professores, em busca de algumas referências iniciais no tocante a: (a) práticas de registro que já realizassem; (b) atuação em escolas que se destacavam por terem um processo permanente de discussão e/ou sistematização das práticas docentes; (c) envolvimento com algum projeto de ensino/pesquisa etc.

Ao fazer esse levantamento inicial acerca de possíveis professores que poderiam se interessar em participar dessa pesquisa, começamos a perceber que, apesar da prática de registrar e de refletir sistematicamente ser pouco comum, até pode-se dizer que rara, ela é realizada e ocorre – ao menos embrionariamente – muito mais do que poderíamos supor. Por que afirmamos isso? Em função de que, conversando com ex-alunos ou colegas envolvidos com a formação de professores, tivemos – e continuamos tendo, mesmo após o início da coleta de dados – diversas indicações de professores ou de escolas que já vinham atuando, não propriamente com o registro de suas práticas avaliativas, mas que poderiam vir a fazê-lo ou que tinham uma prática de sistematização sob outras perspectivas⁵. Além disso, ao

⁵ Além das quatro professoras participantes, obtivemos informações de mais cinco professores que faziam algum tipo de registro escrito sobre suas práticas.

longo da coleta de dados, houve um contato direto com outras professoras que se sentiram impulsionadas, a partir de suas experiências, a estudarem ou a escreverem sobre elas.

Utilizamos, para a escolha das professoras participantes, três critérios: a) critério de experiência: um mínimo de 5 anos de experiência profissional, que subentende um processo de formação continuada⁶; b) critério de contraste: as professoras atuam em diferentes séries, têm diferentes formações e atuam em diferentes cidades do Distrito Federal; e c) critério de similitude: todas são de escola pública, trabalham com meios populares e duas das professoras atuam na 4ª. série do Ensino Fundamental. Esse período mínimo de experiência, embora não necessariamente signifique *expertise*, é importante para demarcar um certo grau de consolidação das práticas avaliativas das professoras e, por conseguinte, uma possibilidade maior de exercício reflexivo sobre tais práticas. Assim, chegamos ao número de quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal⁷.

Tendo sido feita a escolha das professoras a partir dos contatos realizados, estabelecemos um contato inicial com as mesmas, o qual se constituiu em um diálogo esclarecedor sobre os objetivos da pesquisa, de como pretendíamos desenvolvê-la e de como seria a participação delas. Através desse diálogo inicial, começou a se estabelecer uma relação de troca entre a pesquisadora e as professoras participantes, pois o próprio sucesso dessa pesquisa dependeu dessa relação não hierarquizada de diálogo que foi mantida com as professoras, desde esse diálogo inicial. A inspiração tem origem numa concepção de pesquisa que, ao tratar sobre o desenvolvimento profissional de professores – a partir de práticas de sistematização reflexiva de seu exercício profissional, pressupõe uma participação ativa desses professores, no que se refere tanto à decisão de participar ou não da

⁶ Entendemos a formação continuada para além da experiência de participação em cursos/capacitações formais, como um processo mais amplo de autoformação, ou seja, preparação pessoal e profissional para o exercício docente.

⁷ Local em que, à época, morávamos e, em função disso, melhor conhecíamos o sistema educacional. Além disso, no ensino público do Distrito Federal, há a modalidade de contrato de trabalho em horário integral, que permite aos professores terem em sua carga semanal de trabalho algumas horas dedicadas à preparação de aulas, planejamento e reuniões coletivas e reforço escolar para os alunos que precisam de atendimento individualizado. No caso dos professores das séries iniciais, são quatro turnos de trabalho semanais em horário contrário ao que estão em sala de aula e abrange a maior parte do efetivo de professores. A importância disso está no fato de os professores terem um período sistemático de trabalho *fora* da sala de aula, o que possibilita a participação em grupos de estudo, projetos, maior engajamento nas atividades coletivas da escola e a disponibilidade para a sistematização de suas práticas, elementos que poderiam ser decisivos para a aceitação da participação de professores nesta pesquisa.

pesquisa, como, sobretudo, no desenvolvimento desta, nos seus conteúdos e até nas possíveis leituras feitas de seus resultados, numa perspectiva de pesquisa colaborativa.

Essa colaboração, mesmo não sendo levada às últimas conseqüências, uma vez que exigiria um processo de pesquisa muito mais longo do que um doutorado pode permitir, foi exercitada pelo diálogo constante sobre o andamento da pesquisa, sobre as sugestões que dávamos acerca das práticas das professoras, pelo envolvimento que passou a existir entre elas e nós, entre nós e alguns profissionais das escolas, e pela troca de idéias entre as professoras sobre suas práticas (na medida do possível, em função do pouco contato que tiveram).

O número de quatro professoras que participaram da pesquisa foi assim estabelecido em razão de que, com essas quatro professoras, já era possível estabelecer parâmetros de comparação importantes para a pesquisa: de um lado, duas professoras atuantes na 4ª. série de escola pública; de outro, uma professora que lida com conteúdos e parâmetros fundamentais e decisivos no processo de escolarização (a alfabetização⁸) e outra que trabalha com educação física, uma formação não obrigatória para as séries iniciais e sem exigências formais de avaliação.

Uma outra razão, mais importante ainda e menos pragmática, é o fato de se tratar de uma pesquisa qualitativa, cujo predomínio está na explicitação, na exatidão, enfim, na compreensão da constituição dos processos cotidianos de fazer e pensar, dos significados que os sujeitos têm e dão às suas práticas, bem como na singularidade de cada sujeito ou prática, o que dispensa recorrer a um número maior de sujeitos. Aliado a isso, o fato de a pesquisa ter se proposto a analisar um processo relativamente longo de escrita de diários pelos sujeitos (como explicitaremos mais adiante), significou uma opção por um aprofundamento, por um estudo mais longitudinal dos diários. Inclusive, esta pesquisa poderia até ser feita com apenas um professor participante; seriam múltiplas as possibilidades de aspectos a serem abordados e, da mesma forma, de interpretações feitas. Entretanto, vemos que, por se tratar também de uma pesquisa que pretende analisar uma prática de sistematização escrita tão importante ao desenvolvimento profissional docente, mas pouco comum, é necessário mostrar práticas de escrita

⁸ Como veremos melhor mais adiante, embora a professora atue na 2ª. Série, a turma estava em processo de alfabetização.

diferenciadas, realizadas por professores com experiências diferentes, pertencentes a contextos também diferentes. Isso garantiu um olhar mais aprofundado sobre a prática de refletir/escrever sobre a avaliação, bem como mostrou diferentes perspectivas de escrita e reflexão, colocando-se como prática singular, por mais que passível de análise, de categorização e de generalização.

Assim, algumas implicações práticas decorrem dos critérios acima referidos: adesão imediata das quatro professoras com bastante facilidade, tendo em vista a especificidade, complexidade e nível de envolvimento que essa pesquisa requer do professor participante; a necessidade de dar logo início à coleta de dados, uma vez que o segundo semestre de 2004 se iniciaria logo em seguida; o fato de todas as professoras que aceitaram ensinar no turno da manhã, o que facilitaria a realização de observações de aula semanais, restando um dia na semana para a marcação de encontros ou observações de aula extras com elas; uma outra razão, apenas constatada já no processo de coleta de dados, é que as grandes distâncias que separam uma escola da outra (em média, 30 quilômetros), impossibilitariam o deslocamento no intervalo de um turno para o outro, com apenas meia hora de duração⁹, de uma escola para outra, caso houvesse mais professores, necessariamente em outros turnos. De outro lado, e o mais importante, é que a realização das entrevistas, que necessariamente precisavam ser feitas no turno contrário ao do que as professoras estavam em sala de aula, ficariam impossibilitadas.

2.2. As Professoras e seus contextos de atuação

Aqui apresentaremos um perfil profissional das professoras participantes da pesquisa e como eram os seus contextos de atuação profissional (escolas, alunos, práticas comuns) à época da pesquisa. Para preservar a identidade das professoras, escolhemos aleatoriamente nomes de flores típicas do cerrado, como uma homenagem a elas e em referência à localização geográfica do Distrito Federal, em pleno cerrado brasileiro.

⁹ No Distrito Federal, as aulas do matutino vão das 7:30 às 12:30 e as do vespertino, das 13:00 às 18:00h.

A professora Orquídea

A professora Orquídea, trinta e nove anos de idade, nascida em Minas Gerais, era recém-formada em Pedagogia, mas já atuava como docente há cerca de oito anos. Sua experiência como professora começou como alfabetizadora voluntária na educação de jovens e adultos num projeto existente na cidade do Paranoá, no Distrito Federal. Não pretendia se profissionalizar como docente, inclusive trabalhava em outra área durante o dia, e pretendia fazer o curso superior em Agronomia. Como não conseguiu ser aprovada nesse curso e foi incentivada por um amigo, resolveu tentar o curso de Pedagogia e, aprovada, cursou-o até o final com bom desempenho. À época da pesquisa, dava início a uma outra habilitação do Curso de Pedagogia – Orientação Educacional. Afirmava que não teria condições de fazer um mestrado, pois não estaria preparada, mas não dizia se pretendia fazê-lo um dia¹⁰.

Essa professora ensinava em uma turma de segunda série, numa escola classe (como é chamada, na rede pública de ensino do Distrito Federal, a escola das séries iniciais) do Paranoá, uma das cidades com menores taxas no IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Distrito Federal. Era uma professora que estava vivendo um grande desafio em sua turma e, mesmo assim, se propôs a participar da pesquisa, pois, como ela própria afirmava, gostava de desafios e considerava importante o registro em diário de suas práticas. Em particular, já havia sido incentivada por uma ex-coordenadora de sua escola a fazer registros reflexivos, embora nunca tivesse começado até começar a participar da pesquisa. O desafio que enfrentava era o de trabalhar com uma turma formada por alunos que, segundo o grupo de professoras da escola, não estavam em condições de serem aprovados no ano anterior para a segunda série, mas sofreriam um grande trauma caso fossem reprovados. Além disso, tratava-se de alunos que tinham problemas de disciplina e que exigiam grande mobilização por parte da professora para dar encaminhamento às atividades de ensino, com grandes prejuízos ao tempo curricular, ao tempo destinado às atividades com objetivos ligados às aprendizagens curriculares.

Desta forma, no final do ano letivo de 2003, os professores da escola de Orquídea resolveram que aqueles alunos seriam aprovados e fariam parte de uma turma, todos juntos, para que não se sentissem discriminados diante dos demais

¹⁰ Embora essa não tenha sido uma questão apresentada a nenhuma professora, três delas mencionaram o desejo de fazer um mestrado em Educação.

que já estivessem alfabetizados. Embora tomada essa decisão no final do ano de 2003, apenas na semana pedagógica, já em fevereiro de 2004, prestes a se iniciar o ano letivo, “escolheu-se” a professora que deveria trabalhar com a turma. Segundo a professora Orquídea, ninguém quis a turma e ela resolveu se oferecer para tal desafio, já que ninguém ousara fazê-lo, com a promessa de que receberia ajuda de todos da escola, o que não ocorreu.

Expostas as circunstâncias de sua ação pedagógica, considerando-se também o fato de ser uma escola com poucas condições infra-estruturais (não há biblioteca nem espaços alternativos à sala de aula, como espaço para recreação, sala de vídeo etc.), não é preciso explicar muito por que essa professora vivia um grande desafio. Em particular, o desafio de provar sua competência profissional, colocada em xeque por toda a escola, desconsiderando a complexidade dos problemas que ela enfrentava, muito além dos pedagógicos e do alcance de suas práticas (a pobreza, a ausência da família, a convivência com a marginalidade, a baixa auto-estima etc., problemas gravemente vividos pela maior de seus alunos).

Por todas essas razões é que a professora Orquídea, apesar de afirmar que gostou muito do curso de Pedagogia e, principalmente, apesar de ter começado a ensinar por desejo e não por obrigação, afirmava que pretendia deixar o ensino para se dedicar a outra profissão, pois se sentia fracassada e, de fato, vinha sendo apontada em sua escola, inclusive de forma direta, como tal. Essa desilusão e esse sentimento de fracasso são visíveis em muitos momentos em sala de aula, particularmente quando não consegue lidar com situações mais extremas de indisciplina de alguns alunos, lançando-nos um olhar que parecia ora um pedido de socorro, ora uma confirmação de seus diagnósticos sobre a turma ou sobre alguns alunos.

Como ensinava numa classe que era oficialmente de 2ª. Série, a professora Orquídea planejava suas aulas com as demais professoras desta série na sua escola e trabalhava com seus alunos com as mesmas atividades que eram definidas a partir desse planejamento, embora quase todos os seus alunos ainda estivessem nos níveis silábico ou pré-silábico da alfabetização. Assim, os alunos tinham sérias dificuldades para acompanhar e desenvolver as atividades, o que, ao nosso ver, favorecia em muito os problemas de indisciplina que tinham. O fato de essas atividades estarem muito além do alcance dos alunos não só os impedia de realizá-

las como também tomava o tempo – bastante precioso – que deveria ser utilizado com atividades de fato significativas (serem adequadas e de qualidade).

A professora tinha uma relação de cordialidade com os alunos e eles também gostavam muito da professora, mas havia muitos atritos em sala de aula entre os alunos, bem como estes se dispersavam demasiadamente durante as atividades, chegando mesmo a saírem de sala de aula. A professora, por sua vez, tinha dificuldade de exercer sua autoridade junto a eles. Consideramos que essa era uma das razões pelas quais as práticas curriculares eram prejudicadas, ao mesmo tempo em que a falta de adequação destas práticas também causava os problemas de disciplina. Com a melhor adequação das atividades curriculares, a professora conseguiu melhorar sensivelmente os problemas com indisciplina dos alunos, ainda que não tenham desaparecido completamente.

Durante cada aula, havia sempre uma “rotina”, como a própria professora mencionava: contagem dos alunos presentes, registro do cabeçalho e uma conversa informal logo ao início. A professora sempre procurava trabalhar a oralidade¹¹ dos alunos e em todas as aulas, ao trabalhar algum assunto, fazia sempre discussões com eles e conseguia a participação de boa parte dos alunos. A professora estava sempre circulando entre os alunos fazendo acompanhamento individual das atividades, ajudando-os a escreverem ou a entenderem o que era para ser feito. Apesar de ser uma prática muito importante, especialmente para os alunos em processo de alfabetização, essa prática concorria ainda mais para a dispersão de muitos alunos.

À medida que começa a participar da pesquisa, a avaliar mais o seu trabalho e a considerar os questionamentos e as sugestões que trouxemos durante as entrevistas, a professora passou a imprimir algumas mudanças em sua prática pedagógica: passou a planejar suas aulas também juntamente com as professoras da 1ª. Série, intensificando a quantidade de atividades trabalhadas, melhorando a relação da turma com o tempo curricular. Embora isso já tenha ocorrido a poucos meses do final do ano letivo, muitos alunos tiveram grandes progressos em seus processos de alfabetização, o que foi insuficiente para impedir a reprovação de boa parte da turma.

¹¹ Esse era um aspecto que a professora considerava ser muito bom entre seus alunos e muitas vezes fez referência a isso em seu diário e principalmente ao longo das entrevistas.

A professora Marcela

A professora Marcela, nascida no Distrito Federal, trinta e cinco anos de idade, era da área de Educação Física e atuava numa escola classe de Taguatinga, a segunda melhor cidade do Distrito Federal em termos sócio-econômicos. Essa escola tinha a melhor infra-estrutura dentre as quatro escolas envolvidas na pesquisa, pois possuía quadra (ainda que de má qualidade), uma boa biblioteca com duas professoras responsáveis pelo trabalho com literatura, laboratório de informática (embora sem uso), bons espaços para o trabalho de planejamento em grupo das professoras (eram três salas de professores, não apenas uma), um auditório e um pátio grande. A professora Marcela tinha dez anos de experiência.

A escola era bastante reconhecida por desenvolver diversos projetos educacionais que eram responsáveis pela qualidade do seu ensino, atraindo uma clientela basicamente de classe média (o que concorria para essa qualidade, uma vez que tal clientela já trazia, *a priori*, uma boa relação com a cultura escolar, um capital cultural). A escola se destacava bastante pelos projetos (“Do Livro ao Palco”, “Tempo de Ler”, “Leitura no Recreio”, “Recreio Artístico”, entre outros) ligados à leitura/literatura infantil e escrita de textos¹². Nesse contexto, foi criado, em 1998, pela direção e coordenação da escola à época, um projeto de recreação que pudesse contribuir com o trabalho desenvolvido em sala de aula e na escola como um todo.

A professora Marcela vinha atuando nas séries iniciais há seis anos, na mesma escola, mas já havia trabalhado com ensino especial (experiência da qual gostou muito) e também com ensino médio, mas foi para a atual escola por preferir trabalhar com séries iniciais, trabalho que conheceu quando fez um estágio na época da Graduação. Não tinha curso de especialização e dificilmente participava de cursos ou congressos, pois afirmava não receber financiamento, além de considerar inútil, do ponto de vista da carreira docente, pois não receberia vantagens salariais por fazê-los.

Sua participação nesta pesquisa teve uma origem bastante pragmática: a assistente pedagógica - a quem nos apresentamos inicialmente na escola e explicamos a pesquisa - conversou com a professora Marcela sobre a mesma e

¹² Era comum vermos diversos textos escritos pelos alunos nos murais das escolas ou ouvirmos as professoras lendo textos de seus alunos na sala dos professores. Muitos desses textos participavam de concursos literários que a escola promovia ou participava com outras escolas.

provavelmente sugeriu que dela participasse com o objetivo de receber, de minha parte, ajuda na sistematização do projeto de recreação. Este se encontrava ameaçado de ser extinto pela falta de professores¹³, resultado de um certo descaso do órgão regional responsável pela educação pública. Nesse sentido, Marcela foi a única professora da escola que se dispôs a conversar conosco sobre a pesquisa, pois, segundo a assistente pedagógica, as demais professoras não tinham tempo naquele momento. Apesar disso, nunca percebemos descaso ou desconforto em relação à pesquisa e à nossa presença e, de qualquer maneira, ela só passou a integrá-la após conversarmos e ela ter clareza daquilo que pretendíamos. Percebemos, inclusive, que ela se sentia muito à vontade com a nossa presença na quadra e na sala dos professores, onde tínhamos, em função de um intervalo maior (de uma hora) entre duas de suas aulas, um espaço interessante de conversas sobre a escola e sobre diversos assuntos, inclusive com outras professoras da escola.

A professora Marcela era responsável, sozinha, por toda a escola (30 turmas), pois o projeto, que antes chegou a contar com outros dois professores de Educação Física, não estava mais sendo mantido como originalmente foi proposto. Essa situação comprometia significativamente seu trabalho e a qualidade das experiências que os alunos tinham, pois estes só tinham aula, de uma hora de duração, a cada quinze dias, uma solução encontrada pela escola para atender, com apenas uma professora, a todas as turmas (a cada semana, ela trabalhava com um turno diferente). Assim, a professora Marcela também vivia um grande desafio, sentindo-se angustiada por várias razões: não conseguia manter um trabalho contínuo com os alunos, em função do intervalo de uma semana entre as aulas; isso implicava a diminuição pela metade no tempo das atividades ao longo do ano, diminuindo a qualidade das mesmas; a exaustão que implicava trabalhar com quase mil alunos e ter dificuldades para conhecê-los melhor ou sequer lembrar do que conseguiu trabalhar com cada turma e, finalmente, seu desânimo em relação aos alunos do turno da tarde, que apresentavam problemas de indisciplina. A sua relação conflituosa com os alunos da tarde, em função da indisciplina, foi um

¹³ À época, a professora estava tentando fazer um relatório das atividades que vinham sendo desenvolvidas através do projeto, a fim de ser avaliado pela Regional de Ensino, com a finalidade de manter o projeto, viabilizando a vinda de um outro professor da área à escola.

aspecto bastante discutido e registrado pela professora, o que se caracterizava como um dos dilemas que vivia em seu trabalho pedagógico.

A professora tinha como prática ir buscar os alunos em suas salas de aula para conduzi-los à quadra a fim de dar início à aula, momento em que já ficava visível o entusiasmo deles para com a aula que iria acontecer. Já em quadra, iniciava as atividades sempre com uma conversa para identificar se os alunos tinham algum conhecimento ou o que pensavam sobre o que seria trabalhado. Após essa conversa, ela dava início a uma sessão de alongamento para prepará-los para a atividade física. Em geral, principalmente no caso das turmas de 1^a. e 2^a. Séries, a professora fazia uso de brincadeiras populares com os alunos – com a finalidade de trabalhar objetivos relativos ao desenvolvimento motor e sócio-afetivo, ou de exercícios preparatórios para alguma modalidade esportiva. Ao final da atividade principal, em geral por volta dos últimos 20 minutos de aula, os alunos jogavam futebol e as alunas o jogo de queimada.

Sua relação com os alunos era muito amigável e ela conseguia combinar bem relação afetiva e uso da autoridade para conduzir as atividades. Os alunos, em geral, eram bastante entusiasmados com suas aulas, mas havia grandes diferenças no nível de entusiasmo em termos de gênero: as alunas tinham bem menos interesse que os alunos e, em função disso, também se dispersavam muito mais e tinham menos espaço e algumas vezes menos dedicação por parte da professora.

Como a professora costumava trabalhar com turmas diferentes da mesma série e o planejamento era o mesmo, a cada aula vimos que ela fazia determinadas mudanças e adaptações em função do que ia percebendo serem as melhores maneiras de desenvolver suas estratégias. Nesse caso, cada aula lhe permitia ir adequando, aprimorando o que fora inicialmente planejado de acordo com as reações dos alunos e a avaliação que a professora realizava em ação.

A professora Azaléia

A professora Azaléia, nascida no Distrito Federal, trinta e um anos de idade e nove de experiência profissional, fez o curso Normal e atuou inicialmente como professora de reforço escolar. Após o curso Normal, fez uma licenciatura curta em Estudos Sociais e, por ter se identificado com a área de Geografia, fez licenciatura plena em Geografia logo depois. Atuava no ensino público do Distrito Federal,

primeiramente com educação infantil (cerca de um ano e meio) e, a partir de 1999, em escolas classe. Inicialmente, trabalhava na cidade de Samambaia, também com as menores taxas do IDH do Distrito Federal, em cuja Gerência Regional de Ensino atuou, já no final da existência da Escola Candanga¹⁴ (1998), em função de sua boa atuação como coordenadora do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) de Samambaia quando da implantação dessa experiência educacional, bem como em função de sua participação no GEEMPA¹⁵.

À época da pesquisa, trabalhava numa turma de 4ª. série de uma escola classe do Plano Piloto, região central de Brasília, além de estar terminando um curso de especialização sobre as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar e, no momento, se preparando para ingressar no Mestrado em Educação da UnB. A professora Azaléia fazia uma série de críticas ao grupo majoritário de professoras que atuavam nessa escola por terem uma prática muito tradicional e não se disporem a participar de estudos e discussões sobre a melhoria da prática pedagógica que ela, como coordenadora nos primeiros dois anos de atuação nessa escola, juntamente com algumas poucas professoras, tentou organizar¹⁶.

O contato que inicialmente fizemos com essa professora foi através da coordenadora da escola, que estava terminado o curso de Pedagogia ao final do primeiro semestre de 2004. Ao conversarmos sobre a pesquisa, essa coordenadora citou de imediato a professora Azaléia, explicando que ela fazia um trabalho diferenciado com *grupos áulicos* e que era uma profissional muito comprometida com sua prática e engajada em estudos. De fato, ao conversarmos com a professora Azaléia, ela nos falou um pouco sobre sua experiência e, ao conhecer os objetivos dessa pesquisa, ficou interessada em participar e se mostrou muito receptiva e à vontade com a possibilidade de ter sua prática observada e seus registros lidos por um pesquisador.

¹⁴ A Escola Candanga foi uma experiência de sistema de ciclos implantada no Distrito Federal durante a gestão do governo de Cristóvam Buarque, entre 1995 e 1998.

¹⁵ O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação), criado e coordenado por Esther Grossi, realiza diversos estudos e grupos de discussão acerca da alfabetização numa perspectiva pós-piagetiana.

¹⁶ A professora Azaléia atribuía o fato de essas professoras serem menos envolvidas com o estudo e com a melhoria de suas práticas à condição de serem pedagogas, pois boa parte das professoras de sua escola que se mostram descomprometidas tinham justamente essa formação. Não cremos que essa fosse a variável que explicaria tal descompromisso. O compromisso profissional ocorre a partir de um conjunto de fatores que também envolvem a formação, mas não somente ela: as características pessoais-profissionais de cada um, a formação continuada capaz de problematizar a prática efetiva dos professores, o clima institucional favorável ao trabalho coletivo (a falta disso talvez explique mais os problemas que a professora percebia).

A maior parte da turma da professora Azaléia, por ser de uma escola no Plano Piloto, tinha alunos de classe média, tendo, por sua vez, um bom desempenho escolar, e também apresentava alunos de baixa renda e com baixo desempenho. Em sua turma não havia muitos problemas de disciplina, como as demais escolas que freqüentávamos apresentavam.

A professora trabalhava com o que chamava de *grupos áulicos*, que eram formados a cada mês letivo, tendo como premissas a organização heterogênea de alunos e a capacidade de organização sócio-política destes a partir de um sistema de eleição de líderes que colocava em jogo alguns esquemas de decisões por parte dos próprios alunos. Essa formação em grupos era permanente, ou seja, os alunos estavam sempre em grupo, embora dentro deles também desenvolviam atividades individuais (Abbati, Villas-Bôas, e Cabral, 1999; Grossi, 1993). Toda a organização da classe se dava a partir dos grupos e a professora explorava bastante as interações entre os alunos para desenvolver as atividades curriculares. A eleição dos líderes e troca de grupos a cada mês era um momento muito importante e bastante esperado que envolvia todos os alunos.

Azaléia tinha uma relação boa com os alunos e eles com ela e era uma relação pouco afetiva, como ela mesma analisava. Além da organização dos alunos em grupos, que estava baseada num contrato didático muito bem definido entre a professora e os alunos, desde o início do ano, Azaléia sabia usar muito bem sua autoridade junto aos alunos para ter um comportamento adequado deles alunos num contexto bastante tranqüilo. Isso favorecia um aproveitamento muito grande do tempo curricular, assim como a quantidade e a qualidade das atividades que desenvolvia. Nas observações de suas aulas que fizemos, o que chamou a atenção em seu trabalho pedagógico foi a versatilidade das atividades curriculares que desenvolvia com os alunos, tanto em termos da abordagem significativa dos conteúdos, quanto pela própria variedade de atividades. Os alunos estavam sempre trabalhando, ora em atividades que envolviam todo o grupo, ora individualmente; eram participativos nas discussões realizadas. A professora sempre organizava levantamento de dados (as chamadas “pesquisas”), atividades de campo, leitura de textos, jogos etc.

Em relação à sua prática avaliativa, havia um aspecto que se destacava: ao longo dos bimestres, ela avaliava os alunos através de pequenos exercícios, chamados por ela de “atividades avaliativas”, sobre um conteúdo que estivesse

sendo trabalhado e os resultados eram divulgados por meio de *gráficos de escada*, que ficavam fixados nas paredes da sala de aula. Dessa maneira, todos sabiam como estava o desempenho de cada aluno e como cada aluno estava em relação aos demais da classe. Algumas atividades avaliativas, realizadas a cada bimestre, tinham como objetivo verificar como os alunos se encontravam em relação ao domínio da escrita de palavras, da escrita de textos e na leitura; eram chamados pela professora de testes da psicogênese, pois consideravam os níveis do processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, alfabético e ortográfico) estabelecidos por Emília Ferreiro, assim como os subníveis que mais atualmente também integram essa classificação. Essa forma de divulgação, a maneira como a professora lidava com as discussões sobre o desempenho cognitivo dos alunos e os processos de escolha de líderes dos grupos áulicos que, embora não necessariamente, estavam relacionados a esse desempenho, davam à avaliação uma dimensão muito grande e sempre latente na sala de aula da professora Azaléia.

A professora Lírio

A professora Lírio, nascida em Goiás, trinta e nove anos de idade e 18 de experiência profissional, ensinava na 4ª. série de uma escola classe na cidade do Guará, também no Distrito Federal. Esta escola atendia a muitos alunos de vilas circunvizinhas com poucos anos de organização, com infra-estrutura e nível sócio-econômico precários. Essa professora era pedagoga, com especialização em Didática e era a mais experiente do grupo de professoras que participaram da pesquisa. Afirmava que tinha muita vontade de fazer um mestrado, mas sua inabilidade com a língua inglesa a fazia recuar.

Essa professora já havia participado de uma pesquisa que tínhamos realizado em uma outra escola pública do Distrito Federal. Nesta escola se consolidou o seu processo de desenvolvimento profissional, por ser uma instituição que construiu um projeto de Escola bastante sólido e de qualidade. Essa experiência tem lugar aqui não só como um dado profissional da professora Lírio, mas principalmente porque assume importância singular na sua prática avaliativa – aliás, uma prática tão significativa e bem consolidada nessa escola em que atuou, à qual recorria constantemente como referência para justificar aquilo que fazia.

Logo que começamos a conversar sobre a pesquisa, ela se interessou bastante e ainda ratificou a necessidade que tem o professor, de uma maneira geral, de sistematizar seu trabalho, mas que acaba por não fazê-lo em função das atribuições do dia-a-dia. Segundo ela, assim como as demais professoras - pois todas concordavam com essa necessidade - essa pesquisa poderia justamente criar a oportunidade que faltava. Nas palavras de Lírio, “*vai ser bom voltar a estudar e só assim mesmo pra que eu começasse*” (dia 30/06/04)

Essa foi uma professora que incorporou a pesquisa integralmente, por várias razões, em particular por ter alcançado um nível de reflexão muito bom em sua escrita no diário, inclusive se propondo a começar a escrever diariamente, por sentir necessidade de uma escrita que contemplasse mais o registro de suas práticas avaliativas cotidianas e não somente as reflexões mais amplas sobre elas, segundo ela mesma afirmou. Além disso, aproveitava cada momento em que tínhamos oportunidade de conversar (intervalo e final de aula, ou quando almoçávamos juntas antes das entrevistas e durante estas) para discutir e avaliar sua prática, além de considerar os momentos em que estávamos observando sua prática como espaço para experimentações didáticas, pois considerava ser importante o nosso *feedback*. Um dado interessante em relação a isso é que em suas aulas éramos questionada e convidada a participar de alguns momentos, ou simplesmente sendo citada como quem estava contribuindo com sua prática. No entanto, o que fundamentalmente marcava o quanto Lírio incorporava a pesquisa - não essa pesquisa apenas, mas a idéia de investigação e reflexão de sua prática pedagógica - era sua grande capacidade de questionar(-se): nada passava despercebido, de forma inseqüente ou casual em sua prática cotidiana, seja em suas reflexões pessoais, conosco e principalmente com os alunos.

A professora Lírio mantinha uma relação ao mesmo tempo muito afetiva e de autoridade com os alunos e as questões relativas aos comportamentos, às atitudes suas e dos alunos eram permanentemente discutidas e avaliadas em sala de aula, favorecendo, com isso, um ambiente bastante favorável à aprendizagem que combinava disciplina, participação e interesse por parte dos alunos. A relação afetiva com os alunos era conjugada com uma outra característica de seu trabalho pedagógico: a ênfase na estética, ou seja, uma preocupação em tornar, através de gestos e de objetos concretos, as atividades – quaisquer que fossem elas – carregadas de beleza e sempre aliada a atitudes afetuosas. Para dar alguns

exemplos, levar vasos de flores para enfeitarem as mesas de trabalho em grupos, entregar um chocolate com uma mensagem para cada aluno após uma atividade de discussão, oferecer uma festa pelo dia das crianças e conversar com cada aluno ao pé do ouvido para falar de seus progressos e de suas qualidades etc.

Também fazia um trabalho diversificado e significativo, especialmente quando dava início a algum conteúdo novo, levando os alunos para fora de sala de aula e criando situações-problema para abordá-lo. Os alunos eram bastante participativos e costumavam ficar empolgados com as discussões, inclusive pelo fato de a própria professora instigá-los a serem críticos, o que muitas vezes “dificultava” a retomada da palavra por parte dela. Como boa parte de seus alunos tinham condições sócio-econômicas precárias, a professora procurava, de diversas maneiras, possibilitar o acesso a informações e conteúdos que se não fossem pela escola eles não teriam como conhecer e, nesse sentido, diversificava os materiais pedagógicos e livros. Semanalmente ou quinzenalmente, ela escolhia ou eles próprios um filme para assistirem, tinham atividade de leitura na biblioteca e tinham recreação numa quadra ao lado da escola. Um grupo formado por uma professora e alguns alunos de música da Universidade de Brasília desenvolvia um projeto com encontros semanais para trabalhar musicalidade (percussão, canto, dança) com seus alunos. Inicialmente, esse projeto deveria reunir alguns alunos de cada turma, mas somente a professora Lírio o considerou interessante e aceitou que toda a sua turma participasse. Ela também acompanhava tais atividades e ficou bastante satisfeita com os resultados, inclusive porque ela própria também sempre cantava com seus alunos em sala de aula.

2.3. Construindo(-se com) as palavras

Durante o processo de investigação os saberes, os "esquemas mediadores", as práticas e as formas de pensar a própria avaliação que as professoras desenvolviam foram por nós apreendidos de três perspectivas: da prática vivida (observação participante), dos registros para e sobre essa prática (diários – análise documental) e das concepções e reflexões que os sujeitos expressavam de sua prática e de seus diários (entrevistas). Ao trabalhar a

complementaridade dos diários com as observações e as entrevistas, a finalidade foi ampliar a visão do que *"no diário é intencionalmente uma perspectiva única – a do professor"* (Zabalza, 1994:21), numa ampliação do contexto de análise com a perspectiva da investigadora e da interação entre esta e as professoras.

A investigação teve a duração total de 08 (oito) meses, começando em fins de julho de 2004, com observações de aula, escrita dos diários e entrevistas, sendo interrompida pelas férias escolares, em fins de dezembro, e reiniciada no início de março e finalizada em abril de 2005, período em que apenas foram realizadas as entrevistas e a escrita dos diários. Esse intervalo de férias escolares foi importante, inclusive, para que as professoras tomassem um certo distanciamento de suas práticas e do período do final do ano letivo, este bastante decisivo no que se refere à avaliação, afim de realizarem os últimos registros e reflexões.

2.3.1. O processo de observação

A observação teve sua importância na identificação dos estilos de ensino e de avaliação, na medida em que, a partir dela, foi possível traçar os perfis das quatro professoras. Além disso, é importante esclarecermos um aspecto: apesar da perspectiva de colaboração entre pesquisadora e professoras, nossa presença em sala de aula ao longo dos cinco meses tinha como objetivo conhecermos o cotidiano das classes, sem a finalidade de, ao menos sistematicamente, apresentar contribuições ao trabalho pedagógico das professoras. Era importante também conseguirmos o distanciamento necessário, já que conhecemos bem tal cotidiano por termos atuado anteriormente no ensino fundamental. No entanto, em função do nível de proximidade e da relação de troca estabelecidos com as professoras, foi inevitável que esse acompanhamento (observação) sistemático das aulas ao longo de todo o processo de coleta de dados possibilitasse, de nossa parte, apresentar algumas contribuições à prática docente das professoras, uma demanda que elas próprias tinham em relação à pesquisa.

As observações foram registradas em diário de campo, tentando captar, com o máximo de detalhamento possível, as situações de aula, de avaliação, as relações entre as professoras e seus alunos, as falas destes, a fim de conhecer as práticas cotidianas em desenvolvimento. Pretendia-se, com isso, apreender algumas categorias da prática que constituíram os elementos de investigação/reflexão que

cada professora empreendeu através do seu diário. Isso possibilitou-nos interagir com as professoras na definição de alguns conteúdos de sua sistematização através dos diários. Ou seja, observando sistematicamente as aulas das professoras com um olhar mais distanciado que o delas, era possível nos apercebermos de aspectos de sua prática avaliativa que, inicialmente identificados por elas próprias, valiam a pena ser explorados em seus diários a partir da nossa indicação, embora fosse importante que elas percebessem a importância do que era indicado.

Uma das finalidades dessa observação foi também identificar o que Zabalza (1994) chama de *“isomorfismo entre narração e condução das aulas através dos processos de observação”*, embora o objetivo fosse conhecer suas práticas, ao invés de analisá-las diretamente, ou mesmo avaliar a existência ou não desse isomorfismo. Nesse trabalho, a observação de aulas está presente sem ser explicitada, uma vez que nos interessava conhecer a prática avaliativa das professoras para melhor compreender suas práticas de escrita. Quanto a isso, é importante levar em consideração as idéias de Butt e Raymond (in O’Hanlon, 1991), de que não há, no caso da pesquisa com diários, a preocupação com a veracidade ou não da escritas, mas com o saber que nasce dos pensamentos e das ações neles escritas.

2.3.2. *Analisando os diários*

Com a análise documental, foi possível a apropriação de um significativo material de expressão das concepções e do pensamento das professoras – seus diários de registro e reflexão sobre as aulas, particularmente no que se refere à avaliação que desenvolvem. A partir dessa análise procuramos nos debruçar sobre os textos das professoras para desvelar seus sistemas de significados, através de rupturas e reconstruções dos mesmos. Bardin (1971), falando a partir do contexto da análise de conteúdo, afirma que é necessário dizer não *“à ilusão da transparência”, (...)* *‘tornar-se desconfiado’ relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo (...)*” (p.28).

A necessidade de se trabalhar com diários de professores, de acordo com Zabalza (1994), justifica-se pela possibilidade: (a) de verificar como os professores dão a sua própria versão ao seu trabalho; (b) de que o professor trabalhe não só

com descrições, mas também com significados; (c) de ser feita uma análise de algo que é próximo (do professor) e realmente vivido; (d) de ser um grande instrumento de investigação colaborativa e (e) de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Os diários são instrumentos singulares num processo de investigação qualitativa sobre a prática do professor porque pressupõem uma relação intrínseca entre ato e significado; a aula como realidade social e dinâmica, permeada de saberes, noções, representações, práticas singulares, reflexividade etc.; a análise do processo pedagógico sob o ponto de vista dos próprios professores e a concepção do professor como profissional que toma decisões e "dirige" sua ação não mecanicamente (Zabalza, 1994).

O trabalho com diários foi ainda motivado pela capacidade de reflexão que o **escrever** implica, uma vez que, como identificaram Yinger & Clark (apud Zabalza, 1994), leva necessariamente o sujeito a representar de forma multirreferencial o que está narrando, a refletir sobre o que escreve, a atribuir sentido ao que escreve e a interrelacionar essa escrita ao que já sabe ou já fez e, finalmente, implica uma postura cognitiva ativa (já que não deixa de ser um processo de aprendizagem). Além disso, a opção pelos diários se fez porque estes implicam uma relação pessoal do professor com aquilo que escreve, tanto no que se refere ao objeto da escrita – ele próprio e sua prática – quanto ao estilo e processo de escrita.

Ademais, havia a possibilidade de os diários *“traduzirem, válida e fiavelmente, o pensamento e experiências dos seus autores, enquanto, por outro lado, viabilizam a interpretação objectiva, por parte do investigador, dos dilemas que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles.”* (Alves, 2004:227). O autor ainda afirma que tal possibilidade é o que justifica o próprio uso dos diários como objeto de investigação. Dessa maneira, seria impossível utilizar os diários se não os considerássemos uma fonte confiável e privilegiada de dados qualitativos sobre o que pensam e o que esperam os professores quando avaliam.

Como se trata de um processo de pesquisa com uma perspectiva colaborativa, foi possível uma negociação entre pesquisadora e professoras sobre o que poderia ser abordado, o que poderia enriquecer a sua reflexão, o que poderia ser mais bem explicitado a fim de esclarecer suas idéias, suas concepções etc. Isso ocorreu desde o início da investigação, inclusive por parte das professoras que, logo

na primeira entrevista (após a primeira entrega de seus registros), procuraram saber se tinham escrito o que esperávamos.

Essa negociação foi importante para que o objetivo central desta pesquisa fosse alcançado, ou seja, para que se pudesse analisar como e baseado em que pressupostos, concepções, práticas, sujeitos, contextos, o professor constrói sua prática avaliativa. Como diz Alves (2004), com base em Bogdan e Biklen, essa orientação é importante quando se tem em jogo algum tipo de condicionante temporal ou de conteúdo, no nosso caso, as práticas avaliativas vividas ao longo do processo de escrita, num período relativamente curto de coleta de dados.

Embora tenhamos acordado com as professoras que elas escreveriam sobre suas práticas avaliativas, não definimos *a priori* o que exatamente deveriam considerar como tais práticas, na medida em que era importante captar quais eram suas representações iniciais sobre suas práticas avaliativas. Como a prática avaliativa costuma apresentar simultaneamente uma dimensão formal e uma dimensão informal, estas só apareceriam com uma proposta mais aberta de escrita. Por outro lado, para que os registros pudessem se caracterizar como *diários* com uma escrita pessoal, implicada, que expressasse as professoras e suas práticas – mesmo que com o objetivo de *responder à* pesquisa, consideramos também que era necessário que as professoras tivessem autonomia nesse processo. De outra maneira, isso se justifica por considerarmos que o espectro de práticas de cunho avaliativo deve ser amplo, tanto no sentido das ações, dos procedimentos, dos instrumentos utilizados, quanto em relação a quem e a quais elementos são objetos de tais práticas. Uma outra razão apontada por Zabalza diz respeito a uma característica que consideramos como *ontológica* à escrita de diários:

De todo o conjunto de instrumentos de que se dispõe actualmente na investigação didáctica, ainda que possa parecer paradoxal, talvez o diário seja aquele que menos força a intimidade dos professores e a sua privacidade na presença do investigador. É o professor quem recolhe os dados, quem decide o que é que 'entra' e o que não 'entra', que momentos e que episódios se trazem à colação e quais não se trazem, que tipo de coisas diz de si próprio e dos alunos e que tipo de coisas não se diz. (1994: p.191)

Essas características de escrita pessoal, da autonomia na escolha do seu conteúdo, mesmo preservadas parcialmente pelo fato de ser realizada num contexto

de pesquisa, são essenciais para que apareçam os esquemas de reflexão dos professores e suas representações sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os diários deveriam expressar: suas práticas (como e quando avalia); suas motivações (para que avalia); suas crenças (por que avalia), seus interlocutores (com quem avalia), seu contexto institucional (onde avalia), além de suas dúvidas, medos e desejos e de como avalia a própria prática avaliativa. Em razão disso, ao longo da pesquisa, foi necessário dialogar com as professoras sobre algumas ausências ou aspectos que precisavam ser explicitados para que todos os elementos necessários à compreensão de suas práticas avaliativas fossem conhecidos. A indicação, de nossa parte, mais direta e formal (apresentando-lhes um esquema ou uma carta) do que poderiam registrar, ocorreu apenas em dois momentos: após a nossa primeira entrevista, indicando os elementos acima referidos, e antes da última entrega do diário (Anexo 1), para que escrevessem sobre suas percepções a respeito do processo de escrita dos diários, sobre as mudanças ou ausência delas em suas práticas avaliativas e sobre o final do ano letivo (momento escolar decisivo e muito ligado à avaliação). Optamos por não interferir mais do que nesses dois momentos porque a idiosincrasia da prática avaliativa, assim como das formas de expressá-la por escrito, era objetivo dessa pesquisa.

Como documento pessoal que é, o diário tem características preciosas e variadas para quem quer realizar uma pesquisa qualitativa, pois

poderemos mesmo afirmar que as potencialidades de um documento pessoal são praticamente inesgotáveis. Tudo dependerá dos pontos de vista ou perspectivas em que o mesmo se (re)interprete. E estas são, quer do ângulo do investigador, quer do ângulo dos diferentes saberes sociais, de uma extensão dificilmente limitável. (Alves, 2004:223).

Embora o autor se refira a diários íntimos - e não a diários profissionais - quando se refere às potencialidades inesgotáveis, consideramos que as escritas profissionais também possam ser ricas fontes de conhecimento das representações e das práticas dos professores.

Embora se considere cada diário como espaço singular de reflexão, de sistematização das práticas vividas, de atribuição de significados e de redefinição de caminhos, há alguns aspectos que se esperava encontrar nos diários, de maneira que eles se caracterizassem como “expressão das características dos alunos e dos

próprios professores (diários expressivos e auto-expressivos)” e “como descrição das tarefas”, de acordo com Zabalza (1994:111). Segundo esse autor, os primeiros diários centram sua atenção nos sujeitos do processo didático, descrevendo as características dos alunos e fazem referências ao professor: como se sente, como atua etc. Os segundos diários centram-se nas tarefas que são realizadas, às vezes apresentadas/descritas de forma minuciosa ou somente relacionadas, bem como às vezes explicam o porquê e o para quê das tarefas. Ainda de acordo com Zabalza, esses dois tipos de diário têm bom nível de “informatividade e potencialidade formativa” (1994:111). Na pesquisa era esperado que as professoras incluíssem elementos de um e de outro tipo de diário para que estes realmente pudessem dar conta da complexidade das práticas e de seus significados e para que empreendessem uma prática reflexiva consistente que fizesse a diferença em seu desenvolvimento profissional.

No início da coleta de dados, entregamos a cada professora um caderno contendo uma pequena dedicatória para que ele se constituísse no diário que começariam a escrever. Com essa dedicatória, pretendíamos demarcar simbolicamente um rito de entrada na pesquisa, inspirando-as a refletirem sobre a prática avaliativa, inclusive compreendendo-a como um importante e instigante elemento do trabalho pedagógico. Um outro objetivo era o de garantir que elas pudessem dar início aos seus registros sem que houvesse algum impedimento de ordem prática – como, por exemplo, não ter como começar a escrever. Era importante, também, que os diários assumissem o caráter de uma escrita diferenciada, que não se confundisse com tantas outras escritas que o professor faz ao longo do dia; para isso, seria necessário um espaço reservado só para essas observações, embora tenhamos procurado ter o cuidado de não apresentá-las com um caderno com muitas folhas de forma que não houvesse uma imposição do quanto deveriam escrever.

O acesso aos diários das professoras ocorreu a cada quinze dias, um tempo razoável para que elas reunissem informações e reflexões significativas, assim como para que houvesse um intervalo viável para elas. Nesse aspecto, foi bastante significativa a relação de confiança que se estabeleceu entre nós e as professoras, pois, ao nos possibilitarem esse acesso, não era somente os cadernos que estavam colocando em nossas mãos, mas especialmente suas expressões escritas, como os erros, os borrões, marcas muito próprias e pessoais de um

documento particular. Como não pretendíamos ficar com os diários – o que impediria as professoras de permanecerem o tempo todo com eles, assim como caracterizaria ainda mais uma escrita feita *para a* pesquisadora, imediatamente era providenciada a fotocópia das páginas que tinham escrito, a fim de devolvê-los no mesmo dia. Uma outra indicação disso foi o fato de que as professoras mantiveram com elas os diários, mesmo com a finalização da coleta de dados.

2.3.3. *Em tom de conversa: as entrevistas episódicas*

Uma vez que a escrita dos diários, mesmo num contexto de registro das práticas profissionais, se configura como uma escrita pessoal, esta é carregada de valores, de subjetividade e muitas vezes carregada de significações que vão além do que foi explicitamente registrado, já que quem escreve tem uma relação tão próxima com o seu conteúdo que *não precisa* exprimi-lo de maneira detalhada. Há muito de implícito nessa escrita, o que leva à necessidade de um processo de explicitação, de elucidação, seja do contexto em que se constitui, seja dos diversos significados e das implicações que a prática ali registrada tenha. Por outro lado, de acordo com Chartier (2003), reconstituir a complexidade da prática, expressando a importância das afirmações, os preconceitos, as emoções, as hesitações etc., é uma tarefa difícil para a escrita, pois esta dispõe de poucos recursos – de entonação, de expressão, por exemplo – para fazer jus a tal complexidade. Aliado a isso, freqüentemente se pensa que o *“fato de que os práticos ‘sabem o que eles fazem’ deixa sempre mais ou menos se crer, sem razão, que os saberes a explicitar estão já disponíveis: assim, não há o que fazer a não ser ‘dizer’ ou lhes ‘fazer dizer’”* (Chartier, 2003: 33). Muitas vezes, até mesmo para o próprio autor do diário, muitos elementos vão sendo auto-esclarecidos ao longo do processo de escrita e quando há a possibilidade de serem questionados a respeito do que escreveram. Nesse sentido é que utilizamos entrevistas com a finalidade de explorar os aspectos que não estavam explicitados nas escritas das professoras. Com as entrevistas, procuramos identificar como as professoras explicavam/analavam suas próprias práticas, particularmente tendo como base seus próprios registros, buscando apreender suas concepções, uma vez que elas *“explicitam agenciamentos de conteúdo significativos sob a forma de discurso, os quais tendem a conformar conversações e a orientar comportamentos individuais e coletivos, em determinados contextos e conjunturas”* (Weber, 1996:44).

A entrevista consiste em um instrumento privilegiado da investigação, ao destacar a fala dos sujeitos, conduzindo e sendo conduzida pela reflexão destes sobre os aspectos que se destacam da meta-reflexão proporcionada pelos diários e/ou destacados pelo pesquisador. Há ainda um outro fator que faz da entrevista uma forma especial de aproximação do objeto de estudo: o fato de se constituir um momento de interação entre o pesquisador e o sujeito que, na pesquisa qualitativa, como nos mostram Lüdke & André (1986) e Minayo (1996), é vista como uma base sobre a qual dar-se-á o sucesso dessa coleta de informações, pois nessa interação estão presentes aspectos afetivos, existenciais, contextuais, experiências cotidianas e uma linguagem particular do senso comum (Minayo, *idem*). Para Freire, "*escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro*" (1997:135) e, diríamos, ao saber do outro. Nessa mesma perspectiva e preocupado com a superação da violência simbólica que o pesquisador exerce sobre o pesquisado, Bourdieu vai afirmar que

(...) a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual*. (grifos do autor) (1998b:704)

Partindo desses pressupostos, as entrevistas ao longo da investigação se assemelharam o máximo possível a diálogos, a discussões/conversas críticas acerca das concepções e significados que as práticas avaliativas tinham para as professoras. Esse "amor intelectual", essa "conversão do olhar" foi um exercício permanente, inclusive *espontâneo* de nossa parte, na medida em que se construiu de fato uma relação de respeito, de comprometimento e de cumplicidade até, o que implicava, muitas vezes, a emissão de opiniões de nossa parte sobre o trabalho das professoras.

A pesquisa se valeu de entrevistas semi-estruturadas (André & Lüdke, 1986), pois estas se adequam mais às pesquisas educacionais pelo fato de possibilitarem um aproveitamento maior da riqueza de informações que os sujeitos envolvidos no processo educativo possuem. As entrevistas foram semi-estruturadas

com base na análise prévia dos registros das professoras, bem como a partir de aspectos que nos chamavam a atenção durante as observações.

Outra característica das entrevistas realizadas foi que, pelo fato de terem acontecido quinzenalmente e ocorrerem como um processo contínuo, elas se constituíram como **entrevistas episódicas**. Essa sistemática de entrevista nos valeu para estabelecer uma progressiva relação de confiança, na medida em que compartilhávamos da seguinte preocupação:

Sujeitos de uma pesquisa sendo entrevistados por um pesquisador acadêmico estão entre esses extremos [(fragilidade X extrovertimento)], mas eles certamente não estão sem pré-concepções sobre o que uma “entrevista” envolve e os pesquisadores precisam considerar essas pré-concepções como potencialmente relevantes para a análise dos dados da entrevista. (Cameron, 2001: 55)

Embora consideremos que essa preocupação deveria nortear e tenha efetivamente norteado nossa análise das entrevistas, o fato de estas terem ocorrido muitas vezes (10 entrevistas ao todo com cada professora) possibilitou um conforto, uma naturalidade maior por parte das professoras ao responderem às questões, principalmente por termos procurado caracterizar os momentos de entrevista como *conversas*, como explicaremos mais adiante.

A sistemática de organização dessas entrevistas era o recebimento do que havia sido escrito no período de mais ou menos quinze dias para analisar e disso formular as questões para, na semana seguinte, realizar as entrevistas. Em princípio, essa periodicidade quinzenal foi pensada como necessária apenas no início da pesquisa, a fim de que as professoras aos poucos se tornassem mais seguras do que era um diário, qual a sua finalidade, que importância ele poderia ter para seu exercício profissional e de como elas poderiam explorá-lo de forma mais proveitosa e significativa, tomando como pressuposto que se tratava de um processo investigativo que implicava o seu desenvolvimento profissional. No entanto, essa periodicidade permaneceu em função de que os nossos encontros para as entrevistas eram relativamente curtos para a quantidade de assuntos que os diários suscitavam, apenas diminuindo com a finalização da investigação, quando do início de um outro ano letivo.

Os momentos de entrevista ocorriam sempre no horário contrário ao das aulas, no período destinado à coordenação pedagógica e eram realizados na própria

escola ou na casa das professoras. Nessas entrevistas, procuramos criar um clima de conversa, apesar da tirania do gravador e de quem questiona, fazendo as perguntas em um tom coloquial, fazendo comentários, dando opiniões (com cuidado para não interferir muito em suas respostas) ou mesmo contando e ouvindo situações que não tinham relação direta com as experiências ou escritas das professoras, mas que surgiam como temas interessantes como se fossem parte de uma conversa (Anexo 2). Nem sempre, aliás, na maioria das vezes, essas entrevistas ocorreram em lugares muito favoráveis, havendo muitas intervenções de alunos, professores, funcionários de escola, filhos etc. No entanto, essas intervenções talvez tenham sido o melhor exemplo de que as entrevistas se pareciam com conversas, pois algumas dessas pessoas até demoravam a identificar o gravador.

O tempo de duração das entrevistas era sempre determinado por duas condições: uma era a própria quantidade de questões (de acordo com o que elas haviam escrito nos diários e com as questões que tínhamos a respeito do que observávamos em sala) que eram elaboradas por encontro; a outra, que prevaleceu em alguns momentos, era o tempo disponível que as professoras tinham para a entrevista, de maneira que elas pudessem responder sem pressa às questões. Isso é importante destacar em função de uma característica que buscamos demarcar ao longo do processo de coleta de dados: possibilitar o espaço e a “liberdade” necessários para que elas trilhassem com desenvoltura os seus pensamentos, as idéias acerca de seu trabalho, de sua avaliação. Por exemplo, em vários momentos deixávamos espaços de silêncios nas entrevistas ao perceber que elas só precisavam de alguns momentos para retomar suas idéias e muitas vezes isso ocorria e, em geral, com algo que enriquecia suas idéias, explicitava melhor o que pensavam.

Também foram realizadas três entrevistas coletivas na escola mais centralizada dentre as quatro e que oferecia um espaço que podíamos utilizar com privacidade. Esses encontros tiveram a finalidade de esclarecer e/ou enriquecer os sentidos produzidos ao longo das entrevistas individuais, a partir do estímulo que uma participante, como no caso de um grupo focal, pode dar à outra para falar com mais desenvoltura, particularmente pelo fato de elas partilharem uma mesma experiência de pesquisa e, em última instância, dos mesmos desafios pedagógicos. Nesse caso, de acordo com Gaskel (2002), há a constituição de uma “identidade

compartilhada”, o que não era exatamente objeto desta pesquisa, mas poderia contribuir para um maior engajamento no processo de escrita/reflexão. Nesses encontros discutimos questões referentes ao processo de escrita dos diários, aos significados constituídos a partir dessa escrita e dos significados mais amplos da prática avaliativa para as professoras, como por exemplo: como estava sendo a experiência de escrever sobre suas práticas; que dificuldades sentiam; o que achavam que faltava em suas escritas; como percebiam ou passaram a perceber a dimensão da avaliação em suas práticas pedagógicas; o que mudou na maneira de olhar e de pensar sobre sua prática avaliativa; como se sentiam em terem suas práticas observadas e como as entrevistas estavam ajudando-as a refletir e a escrever sobre suas práticas avaliativas.

2.4. O Processo de Análise

O início do processo de análise dos dados coincidiu com o próprio início da investigação, particularmente em função das entrevistas episódicas que eram semi-estruturadas a partir da leitura/análise dos diários e dos registros das aulas observadas. Essa particularidade de nossa investigação mostra o quanto o seu *conteúdo*, por mais carregado de (pré)supostos teóricos que estivesse, foi fundamentalmente constituído, revelado a partir dos próprios achados que iam se fazendo conhecer com as observações e principalmente com os diários e, ainda, com as próprias entrevistas.

O material obtido com os registros que fizemos das observações de aula das professoras foi utilizado para construirmos um perfil de cada professora, com o qual pudemos ter uma interface fundamental para contextualizarmos e compreendermos as práticas descritas em seus diários. O estilo de ensino, a gestão da classe, as relações estabelecidas com os alunos, o contexto escolar e social de atuação, bem como dados sobre a formação e a experiência profissionais (dados obtidos a partir de entrevista), são os aspectos considerados na construção desses perfis.

Com os diários em mãos, fazíamos uma primeira leitura de aproximação com o conteúdo das sistematizações e reflexões das professoras e depois uma leitura mais apurada, procurando destacar os aspectos por elas discutidos e formular questões que buscassem explicitar as razões daquilo que faziam e escreviam, os

significados, as implicações e os resultados que vinham alcançando com suas práticas. Muitas vezes, as questões feitas diziam respeito a objetivos e conteúdos específicos de ensino, já que eles aparecem nos registros e por percebermos a necessidade de identificar melhor algumas concepções ou estratégias de ensino e de avaliação que poderiam trazer maiores subsídios para nossa investigação.

Nesse sentido, procuramos perguntar a respeito de tudo o que elas escreviam porque, muitas vezes, ao responderem sobre questões específicas, poderiam apresentar argumentos e concepções que explicitassem condutas e reflexões mais amplas. Ao mesmo tempo, algumas questões mais gerais suscitadas pelos diários foram objeto das entrevistas/diálogo que tivemos com todas elas, embora questões mais específicas tenham surgido do que cada professora escrevia/analisava em particular. Da mesma forma, solicitamos que elas escrevessem sobre alguns elementos ou situações que se faziam presentes na prática de quase todas, como a escrita dos relatórios, a reunião bimestral com os pais etc. De outro lado, algumas vezes, o que uma delas escrevia suscitava a necessidade de saber como as demais enfrentavam o mesmo desafio ou o que pensavam a respeito.

Com o término da coleta de dados foi possível fazer uma análise mais ampla de suas escritas: o processo e o tipo de escrita/sistematização (mais explicativa e/ou reflexiva), como refletem sobre suas práticas, em que se baseiam para avaliar; como avaliam e o que avaliam. Para a análise do processo de escrita, nos valem de um levantamento da quantidade de páginas escritas e como essa quantidade foi se constituindo ao longo da coleta de dados, a fim de verificarmos se houve progressos ou não, e em que situações as professoras escreveram mais ou menos. Esse levantamento permitiu, inclusive, fazermos uma comparação entre as produções das professoras, ao menos em termos quantitativos.

Fizemos um mapeamento dos modos de enunciação presentes nas escritas para identificarmos o quanto a escrita das professoras se constituíram em primeira (“Eu” e/ou “Nós” – *nós*, professora e alunos ou *nós* professores) ou em terceira pessoa (“Ele(a)” e/ou “Eles” – alunos), e quando e por que assim se constituem. Esse mapeamento (Anexo 3) também buscou identificar a constância com que aparecem enunciados mais objetivos (“Eu” objetivo) e enunciados mais subjetivos (“Eu” Subjetivo), ou seja, quando as professoras se colocavam em uma perspectiva mais profissional ou mais pessoal, respectivamente, e em quais

circunstâncias aparecem, uma vez que ambos estão presentes nos diários de todas as professoras. Essa forma de enunciação mostra os valores e as formas de atuação que são atribuídos pelas professoras aos diversos sujeitos da prática docente. Essa análise é importante para compreendermos como as concepções de avaliação das professoras se constituem, o *lugar* profissional e pessoal delas próprias, de seus alunos e de outros interlocutores (demais professores, escola, família, por exemplo) em suas práticas avaliativas.

Quanto à análise lingüística das escritas (ortografia, sintaxe, semântica etc.), consideramos que não era importante para o nosso objeto de estudo, assim como não queríamos que *limitações* de ordem lingüística se constituíssem em preocupação (embora esta não tenha sido de todo eliminada) e entrave para o processo de escrita das professoras. Como a dificuldade com a escrita chegou a ser mencionada por algumas delas, nos comprometemos a não considerar em nossas análises a estrutura formal da língua. Importava muito mais o *conteúdo* das reflexões que estavam presentes em seus diários e não a *forma* como estavam escritas, embora saibamos que a forma também agencia certos conteúdos e possa expressar certos níveis de reflexão. Da mesma maneira que nosso próprio texto, os textos das professoras também passaram por uma revisão lingüística, com o objetivo, apenas e eventualmente, de fazer uma correção lingüística nas citações diretas de seus registros.

Para a análise de suas práticas propriamente ditas, procedemos a um mapeamento dos diários para que fosse possível identificar como, o que e para que avaliam a fim de construir um olhar sobre os significados e sentidos que inspiram e explicam as práticas e escritas das professoras. Esse mapeamento, constituído a partir de uma pré-análise dos diários, teve como objetivo identificar: atividade ou situação identificada no diário; o que e como a professora agia; o que esperava dos alunos; como percebia as reações dos alunos às situações/atividades; quais as reflexões/análises que a professora fazia sobre a situação e, finalmente, qualquer menção/reflexão à escrita que realizava. Assim, identificamos que registros relativos à avaliação dos alunos e avaliação em sala de aula, os quais categorizamos como modalidades de avaliação. Identificamos também a frequência com que as professoras se reportaram à auto-apreciação dos alunos (seja em situações em que cada aluno se avalia (AA), seja em situações em que uns avaliavam os outros

(AAS)), à meta-avaliação¹⁷ em sala de aula (avaliação em classe da avaliação realizada (MAC)), à auto-avaliação da professora em sala de aula (AP) e a avaliação da professora feita pelos alunos (AAP). A avaliação dos alunos pelas professoras foi categorizada em termos de avaliação formativa e de avaliação somativa. Na avaliação formativa, identificamos três modalidades diferentes: quando se referia à realização da atividade (AF1), à relação dos alunos com a atividade desenvolvida (AF2) e à realização e resultado da atividade (AF3). A avaliação somativa, que se referia a julgamentos “conclusivos” em relação aos alunos, também foi identificada em três modalidades: avaliação do aluno em relação aos parâmetros externos (AS1); avaliação de alunos em comparação uns com os outros (AS2) e avaliação do aluno em relação a si mesmo (AS3)¹⁸.

Uma outra categorização que fizemos diz respeito ao que chamamos de avaliação do trabalho pedagógico, pois vai além da avaliação dos alunos: identificamos a ocorrência de momentos de auto-avaliação (qualquer menção ou análise sobre a prática pedagógica) e de meta-avaliação (qualquer explicação, justificativa ou reflexão sobre a prática avaliativa e pedagógica como um todo), de análises das atividades desenvolvidas, bem como de avaliações das condições de trabalho, da escola em que atuavam e das famílias dos alunos.

Elaboramos quadros com esses aspectos e, à medida que novamente procedíamos à leitura dos diários, íamos identificando-os e registrando as passagens – muitas vezes *ipsis litteris* – a eles correspondentes (Anexo 4).

No que concerne especificamente às entrevistas, estas foram transcritas integralmente, processo a partir do qual já foi possível fazer uma primeira aproximação com os dados nelas presentes. Em seguida, uma primeira leitura mais apurada foi realizada utilizando o áudio e a transcrição da entrevista ao mesmo tempo, para que fosse possível reconstruir e captar o momento, as emoções, as hesitações e entusiasmos ocorridos durante a conversa. A seguir, foi feito o mapeamento com base nos aspectos anteriormente citados e dado início ao processo de significação dessa falas, para finalmente construir as interfaces entre fala e escrita, constituindo o cruzamento de dados, sem o qual, algumas vezes, não

¹⁷ Estamos utilizando meta-avaliação em sentido *lato*, pois nos referimos às explicações, análises, reflexões e/ou avaliações que as professoras faziam de suas práticas avaliativas. Não estamos nos referindo à análise teórica da avaliação.

¹⁸ Embora pudéssemos considerar a modalidade AS3 como formativa, uma vez que considera o progresso do aluno em relação a si mesmo, consideramos melhor categorizá-la como avaliação somativa, já que se referia a julgamentos conclusivos a respeito dos alunos, ou seja, relativos aos resultados da aprendizagem.

poderia ser possível compreender a constituição e os objetos das reflexões das professoras sobre suas práticas avaliativas.

A partir desse processo de categorização, demos continuidade e consolidamos nossas análises, que se orientaram no sentido de discutirmos as práticas de escrita de cada professora, como se constituíram e que nível de reflexão tinham, dando origem a um primeiro capítulo, e discutirmos as práticas avaliativas que se mostraram ao longo desses registros, discussão presente no segundo capítulo de análise.

3. NAS ENTRELINHAS DA AVALIAÇÃO: ANALISANDO OS DIÁRIOS DAS PROFESSORAS

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

(Clarice Lispector)

Neste capítulo iniciamos nossa incursão pelas práticas de reflexão sistematizadas pelas quatro professoras participantes da pesquisa por meio de seus diários e dos registros reflexivos que empreenderam. Tal incursão nos possibilitou ter acesso a esse instrumento singular e rico que, ao mesmo tempo em que é um instrumento de expressão, de sistematização e de questionamento da prática pedagógica do professor, se constitui numa fonte preciosa de dados aos quais dificilmente teríamos acesso de outra maneira.

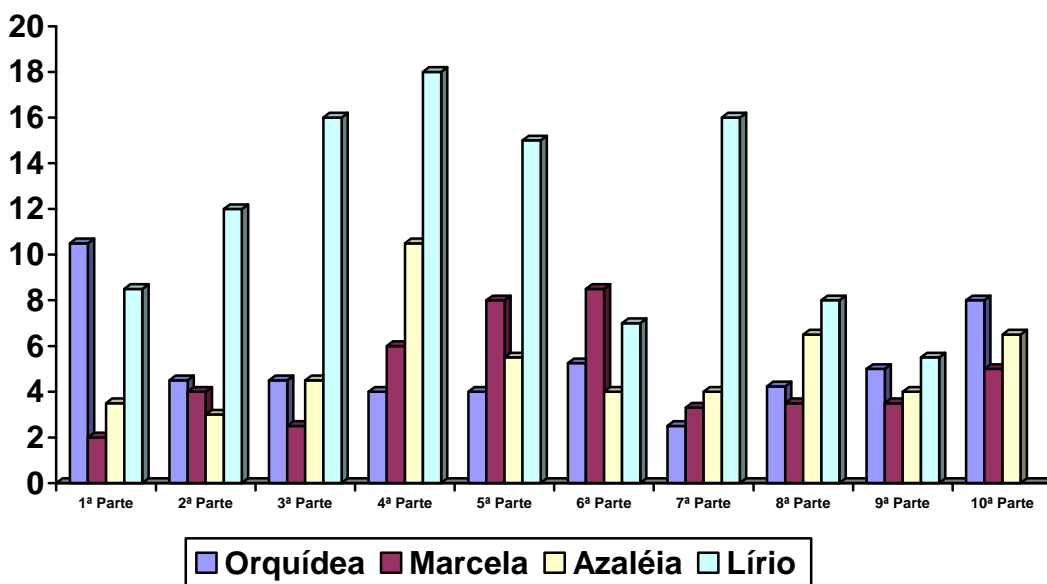
A nossa análise se inicia com uma caracterização das escritas das professoras com base na definição de tipos de diários feita por Zabalza (1994: 111): (a) diário como organizador estrutural da aula; (b) diário como descrição das tarefas; (c) diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (diários expressivos e auto-expressivos) e ainda (d) diários de tipo misto (tarefas e sujeitos). Também consideramos a categorização feita por O'Hanlon (1991), para quem existem quatro modos básicos de diários: (a) o modo narrativo, um relato descritivo da prática profissional, correspondente ao diário como descrição de tarefas de Zabalza; (b) o modo interpretativo, que privilegia a interpretação sobre a prática, ainda que para isso faça algum tipo de explicitação desta (como os diários expressivos e auto-expressivos, para Zabalza); (c) o modo combinatório que, como o tipo de misto (Zabalza), combina interpretação e descrição, com uma potencialidade reflexiva, com uma perspectiva retro e prospectiva; e, por último, (c) o modo global, que vai além de todos os anteriores ao integrar os aspectos pessoal e profissional ao analisar, descrever e avaliar a prática e fazer uma auto-avaliação.

A partir dessa caracterização, fizemos uma análise dos processos reflexivos e dos significados que a escrita dos diários teve para as professoras: qual a importância, quais as dificuldades encontradas e quais esquemas reflexivos utilizaram no processo de escrita.

Como estamos trabalhando ao mesmo tempo com duas dimensões – o processo de reflexão docente e as práticas avaliativas das professoras, evidenciadas a partir desse processo de reflexão, neste capítulo aparece a dimensão da reflexão: como ela se constituiu, como foi se desenvolvendo ao longo da pesquisa, quais as permanências e mudanças que foram sendo construídas na trajetória de escrita de cada professora. Entendemos que essa dimensão é significativa, não só para compreendermos o papel da escrita de diários para a prática docente e como as professoras constituíram suas práticas de reflexão, mas também para compreendermos o próprio papel da avaliação escolar, seus alcances e seus limites no trabalho pedagógico das professoras.

Para termos uma visão longitudinal da dinâmica de escrita das professoras, fizemos um gráfico que mostra quantas páginas foram escritas em cada parte do diário entregue ao longo da pesquisa:

Gráfico 1 – Número de páginas escritas por cada professora ao longo da pesquisa



Podemos observar que há um comportamento mais ou menos similar na dinâmica de escrita dos diários: as professoras apresentaram um aumento quantitativo de registros em seus diários da 4ª. até a 6ª. parte entregue, embora isso não tenha sido resultado de qualquer elemento novo da pesquisa por nós apresentado naquele período que pudesse justificar tal dinâmica. A professora Lírio

apresenta uma pequena diferença em relação às demais, em razão de que sua escrita, quantitativamente bem maior, apresentou mudanças específicas que mostraremos mais adiante. Por exemplo, indicações mais diretas de nossa parte sobre o que deveriam escrever ou mesmo as entrevistas coletivas (que poderiam criar entre as professoras “padrões” de comparação, por exemplo) não ocorreram durante esse intervalo da 4ª. à 6ª. parte do diário. Percebemos que o processo de escrita das professoras foi marcado por três momentos: as primeiras três partes do diário se constituíram um momento inicial de descoberta do que era o próprio diário e de como poderiam registrar suas práticas avaliativas. Houve, então, um processo de interação estabelecido nos momentos de entrevista que suscitou algumas reflexões por parte das professoras e mesmo um certo direcionamento, mesmo que com indicações informais, do tipo de registro que era importante fazer. As três partes seguintes (da quarta à sexta parte) culminaram um momento de maior questionamento por parte das professoras sobre suas práticas e um redimensionamento da própria escrita. Veremos mais adiante que, nesse mesmo período, as professoras intensificaram também os registros e julgamentos avaliativos presentes nos diários, mostrando que tanto as reflexões que a própria escrita suscitou como as questões que colocamos ao longo das entrevistas influenciaram o redimensionamento da avaliação em suas práticas. Já as últimas partes de seus diários representaram um momento de *acomodação*: já não aparecem tantos elementos novos em suas escritas, é o período de final de ano letivo e a prática avaliativa vai assumindo mais um papel decisório na prática pedagógica de síntese do ano escolar e do processo de reflexão iniciado alguns meses antes com a escrita do diário.

3.1. O Diário da Professora Orquídea: um encontro com o “mal estar docente”

A professora Orquídea, com as dificuldades vivenciadas com sua turma, enfrentou o desafio de avaliar e de refletir sobre sua prática avaliativa, usando a escrita do seu diário para registrar as atividades desenvolvidas refletindo sobre elas, e descrever como os alunos realizaram essas atividades e as aproveitaram, deixando para os nossos momentos de diálogo, por meio das entrevistas, a explicitação de suas razões e de suas concepções. Em 59 páginas escritas, pela predominância do relato das atividades de ensino e de avaliação, seu diário

caracterizou-se inicialmente pelo que Zabalza e O'Hanlon (1991) afirmam ser um diário de “descrição das tarefas” ou de modo descritivo, respectivamente, embora também tenha registrado sobre os sujeitos – ela mesma e seus alunos, demarcando um “diário de tipo misto” (Zabalza, 1994).

Tendo iniciado seus registros dando ênfase à descrição/planificação das atividades curriculares que realizava, embora esta ênfase tenha permanecido, com o passar do tempo essa professora começou a se colocar mais como sujeito, refletindo sobre suas angústias (que são muitas, pelo desafio que enfrentava e por se sentir fracassada), sobre as melhorias que empregava às atividades, sobre a contribuição do diário à sua prática e, também, começou a fazer os alunos “aparecerem” um pouco mais em suas reflexões. Sua escrita passa a ser mais “reflexiva”, mesmo que muitas vezes tenha agenciado verdadeiras catarses no que diz respeito às suas angústias quanto aos resultados de seu trabalho. Isso foi resultado da nossa insistência, não apenas com ela, para que o diário fosse assumido como algo mais personalizado, de forma que ela se percebesse mais, e a seus alunos, como protagonistas, carregados de diversidade e de especificidade, e mais amplos e complexos do que simples condutores/realizadores de atividades pedagógicas. Houve, assim, um avanço em seu processo de reflexão a partir das primeiras escritas, particularmente em função do estreitamento da relação que estabelecemos, não só como pesquisadora e pesquisada, mas buscando contribuir para a melhoria de sua prática.

Do ponto de vista das atividades curriculares registradas pela professora, inicialmente há uma predominância da descrição de suas atividades (como avaliava) e os demais aspectos (o que espera dos alunos – objetivos de ensino; os seus julgamentos acerca do desempenho dos alunos e reflexões e meta-reflexões) também estavam presentes. As reflexões e meta-reflexões também se destacam nas primeiras partes de seu diário. A partir da 2ª entrega, o seu diário passa a abordar basicamente a descrição das atividades que realiza ou mesmo do que foi planejado pela escola e a avaliação de seus alunos, aspecto que adquire ênfase maior em sua escrita. É importante chamarmos a atenção para a peculiaridade da primeira parte do diário: a professora escreveu, apenas dessa vez, diariamente; portanto, 10 dias letivos, o que fez aparecer, no levantamento feito, uma frequência igualmente atípica das categorias analisadas.

Vejamos no Quadro 1 quais são as dimensões que se apresentam em seus registros avaliativos¹⁹:

Quadro 1 – Avaliação do Trabalho Pedagógico pela Professora Orquídea

Partes do Diário Categorias	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
META (Meta-Avaliação)			X	X		XXX			XX	XXX
AUTO (Auto-Avaliação da Prática)	XXX	XXX	XXX		X	XX	X	X	X	XXX
AAT (Avaliação de Atividades)	X	X			X	X				
AE (Avaliação da Escola)								X		X
ACT (Avaliação das Condições de Trabalho)		X								X
AF (Avaliação da Família)						X				

Em alguns momentos, a reflexão sobre sua prática supera a sua descrição, revelando-se o diário como um espaço para o questionamento, a catarse e mesmo a tomada da consciência acerca do que faz e seus resultados (Catani et al., 1997). Isso ocorre principalmente nas primeiras e nas últimas entregas do diário, mas a meta-avaliação (análise e avaliação da avaliação) e a auto-avaliação da prática pedagógica, como podemos ver nas duas primeiras categorias do Quadro 1, aparecem ao longo de todo o diário da professora. A ênfase na auto-avaliação e sua constância ao longo do diário mostram que o diário se constituiu em um espaço para suas reflexões e sua auto-crítica acerca das dificuldades encontradas em sua prática pedagógica.

Os demais aspectos – Avaliação da Escola, Avaliação de Atividades, Avaliação das Condições de Trabalho e Avaliação da Família – aparecem bem menos em sua escrita, embora todos eles estejam presentes. O fato de, dentre estas dimensões que aparecem menos, a Avaliação da Atividade ter um destaque um pouco maior, corrobora a constatação de que a prática de auto-avaliação levada a cabo pela professora em seu diário deu ênfase aos aspectos que diziam respeito às

¹⁹ Nos quadros apresentados neste capítulo optamos por representar com X a freqüência com que as professoras registraram cada atividade/tipo de avaliação.

suas próprias condutas. Aliado a isso, em suas falas ao longo das entrevistas, a professora sempre analisava suas dificuldades como algo pessoal (sua ansiedade e expectativa excessivas, sua dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos) ou pelas características dos alunos (especialmente a indisciplina e algumas dificuldades cognitivas). Aos poucos, mas apenas em suas falas, a professora começou a analisar outros aspectos, em particular a falta de um trabalho coletivo, articulado e solidário por parte da escola e seus profissionais.

Por outro lado, a diminuição da freqüência de registros auto e meta-avaliativos, se observarmos ainda no Quadro 1, da 4ª. à 8ª. parte do diário, pode parecer uma diminuição do caráter reflexivo de sua escrita. No entanto, é importante primeiro analisarmos o Quadro 2:

Quadro 2 – Modalidades da Avaliação no Diário da Professora Orquídea

	Partes do Diários Categorias	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
A V A L I A Ç Ã O F O R M A T I V A	AF1 – Realização da tarefa	XXXX X XXXX X XXXX X	XXX	XXX		XX	XX	X	XXXX X X		
	AF2 – Relação com a tarefa	XXXX X X	XXX	XX	XXXX	XXXX X XXXX	XXXX	X	XXXX X X	XXX	X
	AF3 – Realização e produto da tarefa	XXXX X	XXXX	XXXX	XXXX X	XXXX X X	XXXX X	X	XXXX X		
	AA – Auto-Avaliação aluno										
	AAS – Auto-Avaliação entre os alunos				X						X
	MAC – Meta-Avaliação (discussão em classe sobre a avaliação)										
A V S O L M I A T Ç I Ã V O A	AS1 – os alunos em relação aos parâmetros externos	X	X	X	XX	X	X	XXX	XXX	XXXX X X	XXXX
	AS2 – os alunos em relação uns aos outros				XX			XX	XX		
	AS3 – os alunos em relação a si					X	XX		X	XX	

Podemos observar, já no Quadro 2, que é justamente no período da 4^a. até a 8^a. parte que a professora intensifica seus julgamentos referentes ao processo (modalidade da avaliação formativa) e aos resultados (modalidade da avaliação somativa) da aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que há uma intensificação de atividades mais significativas referentes à alfabetização dos alunos. Assim, verificamos que a professora passou de uma etapa de maior auto-crítica para a construção da melhoria de sua prática pedagógica. Embora isso também indique uma passagem de um processo de auto-avaliação para uma intensificação da avaliação dos alunos, o que poderia suscitar a idéia de uma perda de auto-crítica e de uma avaliação apenas dirigida aos alunos, compreendemos que, no contexto de atuação da professora, isso na verdade representou um ganho de qualidade do seu trabalho. O que estava em jogo, como já mostramos no perfil da professora Orquídea, era um investimento maior em atividades curriculares mais significativas para as aprendizagens dos alunos, em especial atividades relativas ao processo de alfabetização, o que implicava um olhar avaliativo mais presente.

De fato, ao intensificar as atividades curriculares, fazia-se necessário acompanhar e verificar o desempenho dos alunos, para que a avaliação se tornasse uma ferramenta para a aprendizagem deles, pois nas primeiras escritas a professora Orquídea registrou mais sobre a realização da atividade do que propriamente julgamentos sobre o desempenho dos alunos.. É a partir da 4^a. parte entregue do diário que podemos ver no Quadro 2 a intensificação de julgamentos sobre a relação dos alunos com a tarefa (AF2) e do desempenho deles na realização das tarefas (AF3) e uma diminuição da simples menção da realização da tarefa (AF1)²⁰. Houve também um aumento na avaliação somativa, seja do aluno em relação aos parâmetros externos (AS1), seja dos alunos em relação a si mesmos (AS3). Portanto, as apreciações mais qualitativas vão ganhando maior importância em seus registros avaliativos, o que demonstra uma maior preocupação em acompanhar e verificar o desempenho dos alunos, ou melhor, uma redefinição do papel da avaliação em sua prática pedagógica. Nesse sentido, mesmo não tendo feito, como vimos no Quadro 1 da 4^a. à 8^a. parte do diário, muitas reflexões sobre sua prática avaliativa, esta ganha destaque em sua escrita e em seu trabalho pedagógico ao ter

²⁰ Isso se explica pelas dificuldades que a professora tinha em termos de manter uma disciplina favorável por parte dos alunos, o que fazia com que a simples execução das tarefas por parte dele fosse avaliada positivamente. Aliado a isso, nas primeiras escritas ela faz muitas menções ao planejamento, em geral indicando o fato de ter conseguido dar conta do que havia sido planejado para o dia ou para a semana.

o diário como um instrumento de avaliação, pois foi esse o papel que o diário passou a ter, sendo um espaço para registrar e refletir sobre o desempenho dos seus alunos.

Em relação à constituição do discurso da professora, vejamos através do Quadro 3 o que encontramos em sua escrita:

Quadro 3 – Os Modos de Enunciação da Professora Orquídea

Partes do Diário Categorias		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
		NÓS	NC – Nós Classe	XXXXX XXXXX XXXXX XXX	XXX	XXXXX XX	X	XXXX	XXXXX		XXXXX X
NP – Nós Professores/Adultos	X		XX					XX		XXX	XXXXX
EU	ES – Eu Subjetivo	XXX	XXX	XXX	X	XX	XXXX	X	XX	X	XXX
	EO – Eu Objetivo	XXXXX XXXXX	X	XXXXX	XXXX		XXXXX	XX	XX	XXX	X
ELE(S)	EAG – Eles - Grupo todo	XXXXX XXXX	XXX	XXXX	XXXXX X	XXXXX XXXXX	XXX	X	XXXX	XXX	
	EALS – Grupo de aluno (a)s	XXX	XX	X	XXX			X	XX	XX	XX
	EAL – Aluno(a)	XXX			X	XX			XXX	XX	XX

Como podemos ver no Quadro 3, há uma presença muito expressiva dos sujeitos na escrita da professora Orquídea, em quaisquer que sejam as modalidades de enunciação. Além disso, há um equilíbrio entre os modos de enunciação no discurso da professora: ela se refere de forma equitativa à classe e/ou a ela e aos alunos em conjunto, a si mesma e aos alunos. Ao lermos os diários em sua integralidade e tendo o conhecimento de sua prática a partir das observações, assim como pela própria maneira de construir o discurso, percebemos que, em alguns momentos, Orquídea se refere ao trabalho que ela e o grupo de alunos realizam como “nós” (nós classe – NC) para se referir genericamente à atividade feita. Já em outros momentos, esse “nós” é na verdade alguma atividade efetivamente **resolvida** por ela e eles juntos, por exemplo, no quadro.

Ao se referir a um aluno especificamente ou a um grupo de alunos, como era comum em sua escrita, a professora o fazia para registrar principalmente algum avanço ou destaque que o(s) aluno(s) estava(m) tendo no desenvolvimento escolar

e, em menor proporção, registrar a recusa de alguns alunos em fazer determinadas atividades, alguma “dificuldade” cognitiva ou problemas com indisciplina. De qualquer forma, grande parte de seus destaques a alunos, mas principalmente a grupos de alunos, era feita para registrar os avanços e sua satisfação com tais avanços que os alunos demonstravam, o que mostra uma postura avaliativa positiva por parte da professora que se coaduna com uma perspectiva de avaliação formativa e comprometida com o avanço dos alunos.

Chama a atenção, ainda na constituição do seu discurso, o fato de ela escrever bastante na primeira pessoa, demonstrando uma relação pessoal com a escrita, o que se verifica, em particular, pela presença de um EU subjetivo, embora não mais presente do que o EU objetivo, mas assim mesmo bastante freqüente, fazendo aparecer a voz pessoal-profissional da professora. Esse aspecto aponta uma questão importante: embora o diário da professora Orquídea pareça se caracterizar inicialmente mais com uma escrita de descrição de tarefas (Zabalza, 1994), no contexto de sua atuação, ou seja, tendo em vista as dificuldades que ela apresentava para trabalhar com os desafios de sua classe e, portanto, para avaliar os alunos, a *descrição* de sua prática avaliativa e, principalmente, os julgamentos que fazia dos alunos e suas aprendizagens, tornaram seu diário uma escrita expressiva (Zabalza, 1994) de muita valia para a sua atuação docente. Em seu diário, a professora teve a oportunidade de registrar mais freqüente, processual e progressivamente suas avaliações, bem como, através das entrevistas, a oportunidade de explicitar melhor e refletir sobre essas avaliações registradas.

Uma outra questão é o fato de que essas mudanças que foram se processando em sua escrita eram fruto das reflexões que a escrita e a explicitação dessa escrita (nas entrevistas) suscitaram, não só em termos de uma evolução de seus registros, mas também e principalmente em termos de uma evolução em muitos aspectos de sua prática pedagógica. Mesmo, como já vimos anteriormente, a professora não tendo conseguido superar todas as dificuldades de sua prática, imprimiu, a partir do processo auto-avaliativo resultante da pesquisa, mudanças significativas que representaram avanços no seu processo de desenvolvimento profissional.

Reflexões e Meta-reflexões sobre a prática

As reflexões sobre a prática têm um lugar privilegiado em sua escrita e, embora essas reflexões não sejam exploradas com muito aprofundamento, apresentam questões muito significativas sobre sua prática (auto)avaliativa.

Uma característica que começa a tomar lugar em suas reflexões, a partir da 2ª parte do diário entregue, é o que diz respeito aos frutos da própria escrita no diário. Isso é o que chamamos de meta-reflexões, quando as professoras analisaram o papel das reflexões que empreenderam por meio dos diários:

Nesse período de escrita do diário comecei a refletir sobre o meu fazer pedagógico; ou seja, comecei a ver a turma como ela é realmente e não como eu desejava que fosse. (3ª. parte do Diário, p. 18)

A professora, demonstra, com essa afirmação, suas inseguranças e dificuldades, e dá um grande passo tendo o diário como instrumento de auto-expressão e auto-objetivação (Catani et al., 1997), em direção à transformação de sua prática, o que parece desejar bastante. Apesar de o diário, no contexto dessa pesquisa, perder, de certa forma, o caráter pessoal que deve ter, a professora se sente à vontade para se expor e fazer a auto-crítica de seu trabalho. A escrita em primeira pessoa, inclusive no plural, quando se refere a si e a seus alunos, em muitos momentos mostra o quanto é expressiva (Zabalza, 1994), num processo de conhecimento e de esclarecimento sobre si e sobre sua racionalidade (Holly, 1995).

Essa reflexão que ela faz, embora pouco aprofundada, está repleta de intertextualidade que diz respeito à forma como revê os seus objetivos de ensino, à ênfase que passa a dar a certas atividades, à forma como o seu trabalho é visto e avaliado em sua escola e às lacunas que percebe existir em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o diário vai se tornando um instrumento de desenvolvimento profissional da professora, mesmo que num processo ainda inicial, mas que já lhe proporciona algumas respostas para os desafios que enfrenta.

Em suas reflexões, até a primeira parte, um dos aspectos enfatizados é a preocupação em constatar o cumprimento ou não do planejado, visto que este cumprimento muitas vezes é um indicador significativo, em sua experiência, do êxito na realização das atividades:

A aula foi bem produtiva, pois conseguimos realizar o que foi planejado para o dia. Após o recreio senti dificuldade em desenvolver a atividade proposta. (1ª. parte do Diário, p. 05)

Uma outra ênfase das reflexões da professora Orquídea é relativa ao questionamento de sua prática. Suas análises ocorrem no sentido de mostrar sua angústia quanto ao desempenho dos alunos e ao seu próprio:

Estou angustiada com o desempenho da turma, fico me questionando o que está errado com minha prática pedagógica, como posso melhorá-la para ajudar a melhorar o desempenho cognitivo da turma; pois sinto que eles poderiam estar em um estágio mais avançado. (1ª. parte do Diário, p. 08)

Quanto a mim, estou aprendendo a diminuir as expectativas e a respeitar o ritmo de cada um; estou menos angustiada com as cobranças e percebendo que não sou a salvadora da pátria, mas posso contribuir para a mudança da minha prática pedagógica e talvez, assim, ajudar a dar um pouco mais de qualidade ao ensino. (6ª. parte do Diário, p. 37)

O seu diário é, então, instrumento de reflexão e de questionamento sobre sua prática, pois não estava satisfeita com o seu trabalho, não conseguia os resultados que pretendia, tanto em termos cognitivos quanto em termos dos comportamentos dos alunos. Em suas reflexões, a professora Orquídea também explica as dificuldades encontradas e expõe como se sentia diante delas, parecendo ter finalmente encontrado um espaço de avaliação que, na maior parte das vezes, não encontramos nos relatórios, diários de classe e tantos instrumentos de que o professor dispõe, mas que não dão conta da complexidade da avaliação, especialmente nos dias atuais de tantas exigências em relação a esta.

A preocupação com o êxito dos alunos no processo de alfabetização, cuja justificativa, embora não escrita no diário, está na configuração da turma com alunos repetentes, também se destaca. Essa preocupação ocorre não só ao se referir aos alunos, mas principalmente ao seu próprio trabalho, quando justifica algumas atividades ou quando descreve o que procurava fazer para melhorar o processo de alfabetização de seus alunos.

Muitas vezes me sinto angustiada e muito ansiosa para ajudar as crianças a alcançarem, o mais rápido possível, o domínio da escrita alfabética, que acabo recorrendo a práticas e atividades que reforçam a repetição e a cópia. No entanto, percebo a necessidade de aprender mais sobre como fazer intervenções na aprendizagem das crianças, para que elas possam organizar e sistematizar seus conhecimentos e assim se comunicarem através da língua

escrita, pois se comunicam muito bem e competente usando a oralidade. (2ª. parte do Diário, p. 14)

No que se refere a esse aspecto, a professora faz algumas auto-críticas ao se responsabilizar pelo insucesso de algumas atividades ou mesmo pelo baixo desempenho dos alunos, percebendo a necessidade de *aprender mais* para atuar melhor também. Pelo que afirma, sua maior dificuldade está na capacidade de intervir de forma significativa ao **longo dos processos de realização** das atividades de aprendizagem, em como fornecer ajudas ajustadas, como discute Perrenoud (2000), às necessidades, hipóteses e conflitos que os alunos tiverem. Nesse caso, a intenção é realizar, de fato, uma avaliação formativa, que não só avalie os alunos ao longo do caminho, mas forneça os elementos necessários às suas aprendizagens (Hadjji, 2001; Luis, 2003). No entanto, a professora não consegue fazer uma avaliação mais global das condições que lhe são oferecidas para o seu exercício docente, desde a própria formação da turma, as condições sócio-econômicas dos alunos, a falta de infra-estrutura adequada e, principalmente, de um trabalho pedagógico coletivo em torno de um projeto de Escola.

Todos esses aspectos mostram que a professora Orquídea vivencia, até as últimas conseqüências, o mal estar docente tão bem caracterizado por Esteve (1997), principalmente no que diz respeito ao aumento das exigências sobre seu trabalho, à desvalorização social de seu trabalho (no caso dela, há uma indicação de que isso ocorre dentro de sua própria escola), às condições precárias de ensino, bem como – e isso talvez seja o mais marcante – ao nível sócio-econômico dos alunos, que vivem, em grande parte, em condições abaixo da linha da pobreza, o que traz implicações sérias no que diz respeito ao capital cultural desses alunos (Bourdieu, 1998).

O diário passa a ser um recurso para as novas reflexões que começava a fazer a partir dos desafios que enfrentava:

Agora começo a compreender que o meu papel é o de investigadora/pesquisadora, onde devo organizar atividades, observar e testar o referencial teórico que passei estudando nos quatro anos no banco da faculdade. Assim vou descobrindo que as crianças vão aprendendo a partir de sua convivência com a escrita e entrando em conflito e buscando formular suas hipóteses. É incrível começar a perceber esse processo de construção do conhecimento humano, que constrói, destrói e reconstrói. Nesse sentido creio que quando trabalho com o reconto de história estou possibilitando as crianças um certo crescimento, pois como diz Emília Ferreiro “É muito difícil julgar o nível

conceitual de alguém, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção.” Mais uma vez espero conseguir mediar esse processo de construção da leitura, escrita da minha turma. (3ª. parte do Diário, pp. 22-3)

Essas reflexões mostram ao mesmo tempo duas “descobertas” da professora: uma delas é a de que consegue perceber em sua prática pedagógica os elementos discutidos nos referenciais teóricos trabalhados em sua formação profissional, o que denota uma abertura interessante e uma postura de diálogo com a sua formação, diferentemente do distanciamento entre teoria e prática que é tão protestado pelos professores (Santos, 2002). Uma outra, em decorrência da primeira, é que ela pode utilizar esses referenciais teóricos, e já mostra um exemplo de como isso pode ocorrer, como aportes para refletir/investigar sua prática, para desenvolver novas atividades, para melhorar sua capacidade de avaliar e ajudar efetivamente os alunos a aprenderem.

O interessante é que ela parece descobrir isso com a ajuda do diário, na medida em que ele favoreceu, ou mesmo obrigou-a, a observar melhor suas práticas, suas dificuldades, suas necessidades a fim de refletir sobre elas; mesmo o simples relato das atividades cotidianas já seria suficiente para tornar o seu olhar sobre elas mais avaliativo. Ao afirmar que começa a perceber o processo de construção do conhecimento de seus alunos, isso nada mais é do que melhorar sua capacidade de avaliar, tornando sua avaliação mais intencional, mais sistemática, embora isso ainda seja para ela um processo inicial, de ruptura com uma prática menos crítica, menos exigente. Isso nos mostra que a experiência de escrita do diário leva a professora a recolocar questionamentos já existentes, mas dessa vez tendo o próprio diário como espaço de descobertas, como espaço de constituição de seu saber avaliar. Mais do que a simples narrativa daquilo que já se faz, o diário se constitui em um instrumento de questionamento, de re-visão do que se faz e de mobilização de mudanças na prática pedagógica da professora.

Essa ebulição de novas reflexões e de tomada de consciência a respeito de suas práticas e das questões em aberto que ela apresenta, ocorre em meio a um outro processo doloroso, como diz Mérini (2000), que é o da escrita. Ela considerou muito difícil começar a escrever, tanto do ponto de vista do *que* escrever (se era relevante), como do ponto de vista do *como* escrever (o aspecto formal da escrita):

*Difícil... muito difícil. Assim: como escrever, o que escrever, pra que escrever... são questionamentos meus. Até, sabe, pra você estar pensando o que você tá escrevendo, como você tá escreven..., mas é difícil o exercício de escrever, é difícil. Não tenho o hábito, não tenho a ...prática pra... escrever. A gente faz o planejamento por tópicos: “conversar sobre isso, eh... produzir um texto, fazer lista de alguma coisa, mas discorrer sobre isso é difícil... pra mim foi muito difícil. Aí... ah, meu Deus, é isso, será que é isso, é esse o caminho? Eu tenho dúvida.(...) Eu tenho muita dificuldade com o exercício da escrita. Falam assim: “Mas às vezes você fala pra caramba, você fala muito!” É, mas falar é uma coisa, entendeu, mas a questão da norma... gramatical, você fica pensando: “Ai, meu Deus, tô escrevendo essa palavra errada, será?” (...) Pra mim, é difícil, é um **encargo**. (...) Com a escrita sempre foi difícil pra mim. Desde o meu processo de alfabetização mesmo. Desde a esc... primeira classe. Eu não escrevia, a professora mandava escrever: “Faz uma redação sobre suas férias” (...) Não saía nada! Eu podia ter tido as férias **maravilhosas** que fosse, mas **não** saía.” (1ª. Entrevista)*

Ah! Surpresas, resistências e desafios também foram muitos, primeiro a questão do medo e dificuldade expressar por escrito o seu pensamento, dificuldade com a norma culta que é um trauma que procuro superar, porém está complicado, às vezes preguiça de sentar e sistematizar o que aconteceu no dia-a-dia por falta de hábito e de disciplina até, pois sempre pensamos em deixar prá depois, assim nunca fazemos. Enfim venci de certa forma um pouco do medo e estou tentando fazer, sei que ainda falta muito por fazer e melhorar, mas um dia chegarei lá. (10ª. parte do Diário, p.59)

Embora o cotidiano do professor seja permeado por diversas formas de escrita, elas parecem não contribuir, pelo menos no caso da professora Orquídea, para uma escrita mais reflexiva. O próprio exemplo dado pela professora – o planejamento – talvez já seja emblemático dessa contradição: embora seja uma prática que diga respeito a pressupostos epistemológicos (referentes à seleção e à abordagem dada aos conteúdos), a pressupostos sociais (relativos à ideologia, à visão de mundo, à relação pedagógica) e a pressupostos psico-pedagógicos (que se referem às concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação), o planejamento tem se limitado a reproduzir uma lista de conteúdos e habilidades que já vêm prontos para as escolas dos órgãos das secretarias de educação. No caso particular dessa professora, planejar limita-se a uma lista de atividades a serem feitas, embora acreditemos que isso seja fruto de um processo reflexivo²¹, mesmo que não sistematizado.

Por outro lado, escrever, além de ser uma prática difícil para muitos, é também algo traumático desde o início da vida escolar da professora. Isso significa

²¹ O planejamento semanal em sua escola era feito coletivamente entre ela e outras três professoras que ensinavam no turno da manhã. Nesse caso, havia um processo de discussão para se decidir quais as atividades a serem realizadas, o que implica, necessariamente, uma forma de reflexão.

dizer que a Escola, antes razão de uma experiência pouco gratificante com a escrita, é naquele momento a razão pela qual “precisa” escrever, como uma necessidade profissional.

Uma questão que parece explicar essas dificuldades e o receio de continuar participando da pesquisa é a sua dificuldade com a escrita padrão. Ela mesma parece identificar uma ausência de capital cultural (Bourdieu, 1998) que a favoreceria na escrita, nas práticas de reflexão. Esse receio em relação à escrita padrão certamente justifica a hesitação em se expor publicamente e favorece uma auto-censura ao escrever que dificulta ainda mais esse processo.

Sua dificuldade e insegurança são tão grandes que, mesmo sem admiti-lo, chega a hesitar em continuar participando da pesquisa, embora ao longo dela isso tenha sido superado:

*Ainda, ainda é....como é que fala... algo.... que estou pensando sobre. Num tenho uma idéia.... Ah pen.... já pensei sobre isso! Não. Eu ainda tô... ainda tá... difícil pra mim... continuar escrevendo... Aí eu tô **questionando**: “É isso mesmo? É esse o caminho?” Eu ainda tô nessa incerteza. “Será que é isso?” Eu ainda tô nessas questões aí. . (1ª. Entrevista)*

*Pra mim, continua sendo um grande desafio! Eh... eu continuo... **complicada** com a escrita, porque... eu acho que sempre fui uma negação na questão de escrever. Eu tenho muito... acho que **todos** seres humanos têm muito mais facilidade pra explicar oralmente, não por escrito. (1ª. Entrevista Coletiva, 29/10/2004)*

Essa hesitação mostra os receios, as dificuldades com a escrita e com a exposição que ela impõe, bem como a própria vulnerabilidade da professora diante da pesquisa. No entanto, o que pareceria, a princípio, um aspecto negativo, na medida em que põe em questão a **adesão** – tão importante – da professora à pesquisa, acabou por imprimir à relação entre pesquisadora e professora, mais do que o previsto inicialmente, a necessidade de um processo constante de negociação e de colaboração, pois seus medos em relação à escrita, se observarmos as diferentes datas das citações anteriores, permaneceram até o fim. Esse processo, que fortaleceu aos poucos os laços e a confiança entre nós, favoreceu de forma significativa o aprofundamento das reflexões construídas pela professora, seja pela escrita, seja pelo discurso falado. Além disso, esse processo pareceu importante para fortalecer a auto-confiança da professora, pois o fato de enfrentar o desafio da escrita – com todo o sofrimento que ela implica, como afirma Afonso (2005) ou o

desconforto de que fala Holly (1995), além do próprio “esforço lingüístico de reconstituição verbal das práticas” (Zabalza, 1994), mostra sua capacidade de enfrentar desafios e de superá-los. Quando lembramos que a professora enfrentava desafios muito grandes em sua classe e que expôs esses desafios em sua escrita e em suas falas, compreendemos mais ainda o desconforto que essa escrita lhe proporcionou, embora isso não a tenha impedido de escrever e de participar da pesquisa.

A prática do registro, mesmo que com características diferentes das dos diários, já vinha sendo exercida pela professora, particularmente o hábito de registrar algumas falas de seus alunos que considerava interessantes no seu caderno de registros. Mesmo não o considerando como fonte de pesquisa, certamente já havia um interesse embrionário em refletir sobre os significados daquelas falas, ou utilizá-las como informação sobre o desempenho dos alunos, com a finalidade avaliativa. E à medida que ela vai escrevendo o diário, a professora percebe que o *distanciamento* que essa escrita proporciona pode ajudá-la a avaliar sua prática pedagógica e a buscar novas práticas também, uma vez que a escrita nos impele a uma *mudança de perspectiva* (Holly,1995). Mesmo que para essa mudança de perspectiva se exija tempo de reflexão crítica, já vimos que a professora foi imprimindo algumas mudanças em sua prática pedagógica durante o processo – relativamente curto – de escrita do diário.

No entanto, à revelia de todas essas dificuldades, receios e até estigmas negativos sobre si mesma, a professora justificou ter aceito participar da pesquisa porque se sentiu desafiada a isso:

Mas eu gosto das coisas que são desafiadoras. Eu acho... eu acho que tem.... que eu vou aprender, que eu tenho algo mais a aprender sobre qualquer coisa. Então eu gosto do desafio.

(...)

Eu fiz assim: “Será que é isso que vai dar certo? Isso vai contribuir na pesquisa dela? Isso vai contribuir pra que eu melhore minha prática?” (...) Tudo isso levou a eu aceitar... Assim como foi um desafio entrar no grupo de educação de jovens e adultos. (1ª. Entrevista)

Embora tenha pairado sobre ela muitas dúvidas a respeito da pertinência da pesquisa e do que escrevia, a necessidade de buscar o novo, de aprimorar sua prática, de se sentir realmente desafiada com algo tão difícil quanto era para ela escrever, foi decisiva para participar da pesquisa. Além disso, certamente os

desafios e grandes dificuldades que vivenciava em sala de aula, levando-a a muitos questionamentos sobre sua prática e sobre a escola, também marcaram sua decisão.

O que chama a atenção em seu relato é que os desafios que resolve enfrentar acabam por trazer alguns redirecionamentos importantes, como foi sua grande mudança profissional, tornando-se professora após uma experiência voluntária em um projeto de Educação de Jovens e Adultos.

Sua sistemática de escrita, de certa forma, contradiz todas as dificuldades que a professora expôs:

*Eu escrevi em cima dos tópicos que a gente foi planejando, né? Por exemplo, foi planejado na... na aula da oficina, foi planejado a confecção do bolo... Aí eu fui falando do que foi ocorrendo, mas a partir do planejamento. (...) Eu escrevi, talvez eu tenha escrito **mais**, você tá colocando, talvez eu escrevi mais porque eu não tô estudando à noite. Então eu fiquei à noite escrevendo um pouco mais e também porque a gente já vinha fazendo...eu não vinha fazendo assim, **toda semana**, mas a gente já vinha... tendo essa atividade, porque a coordenadora, a antes da Graça, ela pegava no caderno da gente e fazia algumas reflexões (...) Eu fiz o plano, aí ela colocou: "Comente como eles estão realizando, como tem sido a dificuldade de no momento de produzir um texto..." Aí ela foi fazendo essas questões pra gente ir... escrevendo sobre, né? E isso que vem me ajudando. (1ª. Entrevista)*

Ao expor quais as referências que utilizou para fazer os registros no diário e como organizou o seu tempo para isso, a professora acaba mostrando por que razão seu diário se caracteriza como "descrição de tarefas", na medida em que prioriza a evocação das atividades realizadas, como já mencionamos. Ao mesmo tempo, em sua fala, a professora mostra que se trata de uma sistemática de trabalho possível e bastante articulada à sua rotina cotidiana, o que tem uma implicação muito positiva, apesar de todas as suas dificuldades, para a sua participação na pesquisa e a sua relação com a própria escrita. Foi interessante descobrirmos que já havia uma predisposição, de sua parte, a uma escrita mais reflexiva, tendo em vista o papel instigador que uma antiga coordenadora de sua escola exercia.

Afirma que gostou de escrever, que não acha a escrita trabalhosa, mas fala de sua preocupação em ela ser exposta, tornada pública:

*Não. Eu até gostei. (...) Eu não achei **trabalhoso**. Eu até que gostei. (...)
É tranquilo. A minha preocupação é essa: é isso mesmo?(...) Entendeu?
Não é no sentar, ter que escrever. É a preocupação mesmo... não sei se é*

*didática, se é... não sei! Não parei pra pensar sobre isso. Eu **gosto** de tá escrevendo, mas...não uma coisa assim que... – sei lá como é que fala – que vai fazer.../ Alguém vai ter que ler, depois vai (inaudível)... Eu gosto de tá arriscando, mas não assim. É uma escrita que no futuro alguém vai sentar e vai ler, vai pensar sobre. (1ª. Entrevista)*

*Mas eu falo assim, nesse sentido, eu sempre registrei isso **pra mim!** **Nunca** ninguém pegou esse registro **pra ler**, entendeu? Eu falo nesse sentido, não é o de tá escrevendo! (Última Entrevista, abril de 2005)*

Embora afirme o seu gosto pela experiência de escrever, o que mais chama a sua atenção é a possibilidade de se expor. Esse receio, que permaneceu ao longo de toda a pesquisa, não a impediu de escrever e de partilhar conosco sua escrita, dada, mais uma vez, à relação de confiança estabelecida. De nossa parte, isso implica um compromisso ético que a pesquisa deve ter, ainda mais em se tratando de uma pesquisa que lida com um documento pessoal, como é o diário.

3.2. O Diário da Professora Marcela: um encontro com a avaliação

Em 52 páginas escritas, a professora Marcela tem uma escrita mais descritiva do que analítica, embora essa dimensão se destaque em seu diário com uma perspectiva mais explicativa, de apresentação de justificativas do que propriamente de análise. Ao longo da pesquisa, e mesmo logo no início, sua escrita no diário foi se modificando de forma considerável, na medida em que não só aumentou a quantidade de informações que colocava, como também começou a fazer algumas reflexões sobre sua prática, como, por exemplo, quando “descobriu” que muitas práticas que fazia eram avaliativas, embora não as percebesse assim, passando a incorporar uma escrita também mais expressiva, ou seja, que refletia mais sobre os sujeitos do que apenas sobre as práticas.

O seu diário, que se caracteriza fundamentalmente como um diário de modo combinatório (O’Hanlon, 1991), de tipo misto – ao mesmo tempo de descrição de tarefas e de sujeitos (Zabalza, 1994), parece ter sido um importante instrumento

para ela. Possibilitou a sistematização de uma prática que, talvez devido às condições em que estava atuando e por exercer uma atividade como a Educação Física que não tem o mesmo status curricular que as demais realizadas na escola, vinha sendo muito assistemática. Através do diário e também com as entrevistas, ela passou a pensar mais nos objetivos de sua prática, das atividades que desenvolvia, pensar em como as condições em que estava trabalhando traziam prejuízos e, principalmente, a questionar alguns equívocos de sua prática. Uma de suas falas exemplifica bem isso, quando discutíamos um relatório do Projeto Pedagógico que estava começando a fazer: “(...) *por que você não apareceu antes? Devia ter aparecido antes!*” Pensa um pouco e diz: “*Não, você apareceu no momento certo...*” (Conversa informal, outubro de 2004).

Ao observarmos os quadros de análise de suas escritas, o que parecia um diário em que predominava a descrição das atividades realizadas revelou-se, na verdade, um diário que também ressalta os juízos e constatações a respeito dos alunos, de como eles agem, bem como diversas reflexões e justificativas acerca dessas constatações e também sobre as próprias atividades. Além disso, a evocação das atividades realizadas era a expressão dos seus objetivos de ensino, que sempre eram registrados e pareciam muito claros em sua prática pedagógica, assim como era a expressão dos redimensionamentos e reflexões que fazia em sua prática pedagógica, ou seja, expressava as mudanças que ela foi imprimindo às atividades que realizava. Isso, inclusive, dá um certo *movimento* aos seus registros, pois sua escrita sempre representava suas práticas fazendo parte de um processo de redefinição, mostrando *o que* fazia e *por que* fazia daquela maneira e diferentemente de um momento profissional anterior. Essas características fizeram com que o seu diário, de fato, tivesse a avaliação como seu principal objeto e permitiu, antes de tudo, para ela mesma, uma clareza maior de como se constituía sua prática avaliativa, sendo um instrumento de avaliação para a prática da professora.

Quadro 4 – Avaliação do Trabalho Pedagógico Marcela

Partes do Diário / Categorias	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
META – Meta-Avaliação		XXXXX		XXX	XXX	XXX		X		XXXXX X
AUTO – Auto-Avaliação da Prática	XX	XX		XXX	XXXXX	XXXXX	X	X		X
AAT – Avaliação de Atividades		XX	X			XXX	X	X		
AE – Avaliação da Escola										
ACT – Avaliação das Condições de Trabalho		XX	XXX			XXX	X	XX		
AF – Avaliação da Família					X					

Como podemos ver no Quadro 4, ao longo de todo o diário, a professora Marcela fez reflexões sobre a avaliação que desenvolvia (meta-avaliação) e também fez auto-críticas dessa sua prática, intensificando tais reflexões da 4ª. à 6ª. parte e também na última parte do diário. Um outro aspecto que se destaca em sua escrita é a avaliação das atividades que desenvolvia com as turmas – suas características, aplicabilidade, forma de execução. Essa avaliação, muitas vezes, se confundia com auto-avaliações que fazia de sua prática, ao analisar com mais ênfase a sua atuação na condução da atividade.

Em função da frequência com que esses três primeiros aspectos do Quadro 4 aparecem, a avaliação do trabalho pedagógico da professora se centra em elementos que dizem respeito à atuação pessoal-profissional da professora e bem menos em elementos mais *externos* à sua prática, como seria o caso da avaliação da escola e da participação da família. Uma exceção é a frequência grande com que a professora avaliou as suas condições de trabalho²². Como a professora Orquídea, ela também sofre do mal estar docente (Esteve, 1997), ao trabalhar numa escola que lhe tira as condições básicas de trabalho – antes existentes – mas mantém praticamente todas as exigências em termos do que deveria ser desenvolvido, com exceção, porque seria impossível, do tempo disponível para cada turma.

²² Basicamente, são dois os aspectos avaliados pela professora em termos de condições de trabalho: o fato de estar trabalhando com todas as 30 turmas da escola, cada uma quinzenalmente, o que além de trabalhoso, não oferecia semanalmente o trabalho com Educação Física aos alunos, bem como as condições estressantes ao trabalhar em temperaturas quentes e secas.

No Quadro 5, podemos observar as modalidades de avaliação presentes no diário de Marcela:

Quadro 5 – Modalidades de Avaliação Presentes no Diário da Professora Marcela

Partes do Diário		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
Categorias											
A V A L I A Ç Ã O F O R M A T I V A	AF1 – Realização da Tarefa			XX					X		
	AF2 – Relação com a tarefa	XXXX	XXXXX	XXXX	XXX	XXX	XXX	XXXXX X	XX	XXX	XX
	AF3 – Realização e produto da tarefa	XXX	X		XX		XXXXX X	XXX	XXXXX	X	
	Auto-Avaliação do aluno										
	Auto-Avaliação – alunos se avaliam mutuamente										
	Meta-Avaliação (discussão em classe sobre a avaliação)										
A S O L A T I V I D A D E	AS1 – os alunos em relação parâmetros externos	X			XXXX	XXXX	X		X	X	
	AS2 – os alunos em relação uns aos outros	X	X	X	XX	XX	XXX	XX		X	
	AS3 – os alunos em relação a si				X						

Algo que logo chama a atenção ao verificarmos o Quadro 5 é a frequência com que aparece a modalidade de avaliação formativa referente à relação dos alunos com as atividades desenvolvidas (AF2). De fato, tanto na escrita quanto em suas falas, a professora destacava bastante a valorização que dá ao envolvimento, ao interesse e à participação dos alunos nas atividades. Para a professora Marcela, o retorno que os alunos davam, através da participação e do entusiasmo em relação às atividades, era o indicador que ela considerava para avaliar se os objetivos estavam sendo atingidos²³. No entanto, isso não implicava no exercício da auto-avaliação por parte dos alunos, pois, como podemos perceber, não há registro, nem

²³ Em outro capítulo, isso será novamente discutido, pois mostraremos que a finalidade principal da Educação Física nas séries iniciais, de acordo com a professora, é a experiência lúdica. Esse também um dos aspectos presentes nos PCN dessa área curricular para as séries iniciais.

mesmo em suas falas, a respeito de experiências em que os alunos analisassem as aulas, embora ela buscasse sempre sua participação. A professora também registra muitos julgamentos referentes à conduta dos alunos na realização das atividades (AF3), também valorizando o processo de desenvolvimento dos alunos, inclusive intensificando-se nas últimas partes do diário. Nesse sentido, vemos que há uma valorização da avaliação formativa em sua prática pedagógica, buscando *acompanhar* as aprendizagens de seus alunos.

Por outro lado, no que se refere à avaliação somativa, podemos ver uma predominância de julgamentos de comparação entre alunos (AS2), ou seja, uma avaliação referenciada a norma (Vianna, 1980), inclusive de forma mais freqüente que o julgamento dos alunos em relação aos parâmetros externos (AS1), relativa à avaliação referenciada a critério (Vianna, 1980). Observamos que a maior parte dos julgamentos que a professora apresenta comparando os alunos entre si ocorreram na comparação do desempenho entre alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino, indicando as diferenças de gênero no trabalho com a Educação Física. Houve poucos julgamentos de comparação entre alunos de uma mesma turma ou entre turmas diferentes quando se tratava de definir times para competição.

Acreditamos que, embora a professora atribuísse à Educação Física nas séries iniciais o papel de ludicidade e valorizasse bastante, em especial em suas falas, a participação, sua prática avaliativa tinha uma influência significativa do caráter meritocrático, competitivo, da Educação Física. Apesar disso, havia a predominância da avaliação formativa e consideramos positivo o fato de ela lidar, ao mesmo tempo, com a dimensão formativa e a dimensão somativa da avaliação, pois, além de contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento dos alunos, configura uma prática mais sistemática e intencional da Educação Física nessa etapa da escolarização dos seus alunos.

Passemos a analisar os modos de enunciação presentes no diário da professora Marcela, através do Quadro 6:

Quadro 6 – Os Modos de Enunciação da Professora Marcela

	Partes do Diário Categorias	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
NÓS	NC – Nós Classe			X		XXX					
	NP – Nós Professores/ Adultos					X	X				
EU	ES – Eu Subjetivo			X		XXXXX XX		XX	X	XX	XXXX
	EO – Eu Objetivo	XX	XXXXX X	XXXX	XXXXX XXXXX	XXXXX XX	XXXXX XX	XX	XX	XXXXX X	XXXXX X
ELE(S)	EAG – Eles - Grupo todo	XXXXX	XXXXX X	XXX	XXXXX XXXXX	XXXXX	XXXXX X	XXXX	XX	XX	
	EALS – Grupo de aluno (a)s*				XXXXX	XXXXX X	XXX	XX		XXXX	X
	EAL – aluno(a)					X	X				

Como podemos ver no Quadro 6, a professora utiliza bastante o modo de enunciação na primeira pessoa do singular, pois sua relação com a escrita, assim como a da professora Orquídea, é bastante pessoal. Além disso, como já vimos, a professora utilizou o diário de forma significativa para a auto-avaliação de sua prática, onde apareceu mais o seu Eu subjetivo, especialmente pelo fato de o diário ter sido também um espaço para a catarse de sua prática e dos desafios que enfrentava na escola. No entanto, em função de seu diário se caracterizar pela descrição de sua prática, o Eu objetivo se faz muito mais presente, seja nesse exercício de descrever as atividades realizadas, seja nas avaliações que fazia dos alunos. De qualquer maneira, a presença significativa de uma linguagem em primeira pessoa mostra a relação e a identificação pessoal que a professora mantinha com sua escrita.

Observamos, na leitura do diário, que os modos de enunciação relativos a **ELES** são, na maior parte das vezes, referências ao grupo-classe (EAG) e, outras vezes, são referências aos alunos de mais de uma turma (em geral, mesma série), pois numa mesma semana ela realizava a mesma atividade para turmas diferentes e avaliava como foi a atividade genericamente. Os enunciados também vão se

* As marcações em fonte azul fazem referência aos alunos do sexo masculino e em fonte vermelha aos do sexo feminino. Procedemos dessa maneira porque a professora fez essa diferenciação, tanto através do diário quanto das entrevistas, avaliando as diferenças de gênero na atuação dos alunos na Educação Física.

constituir a partir da diferenciação por séries, uma vez que a professora trabalha com várias turmas, de 1ª. a 4ª série.

Como já afirmamos, em função da avaliação que a professora fazia de acordo com a variável de gênero dos alunos, há uma diferenciação marcante também no modo de enunciação em terceira pessoa: de forma bastante demarcada, a partir da 4ª. parte do diário, a professora generaliza menos o ELES e passa a diferenciar meninos de meninas. As referências às meninas são maiores, na medida em que, em grande parte das vezes, a professora apontava as dificuldades ou o desinteresse que elas tinham em relação às atividades. A partir da 7ª. parte do diário, ela vai fazer uma diferenciação também entre os turnos, principalmente quando se queixa do desinteresse dos alunos da tarde. Tanto a diferenciação de gênero como a de turno das aulas terão um olhar um pouco negativo da parte da professora ora para o desempenho das meninas, ora para o comportamento dos alunos do turno da tarde. Nesse sentido, o destaque a alunos, feito por grupos e não por aluno(a) especificamente (haja vista ter apenas duas menções individuais, uma vez que trabalhava com um universo muito grande de estudantes), tem, em geral, uma conotação avaliativa predominantemente negativa, embora em alguns momentos a professora tenha buscado superar essa visão.

Reflexões e Meta-reflexões sobre a escrita

A professora Marcela construiu a maior parte de suas reflexões em torno das experiências que foi acumulando ao longo de seu exercício profissional, como uma argumentação sobre as decisões e ações que desenvolve.

O que dificulta o trabalho são as conversas entre os alunos. Muitas vezes eles se dispersam e não conseguem manter a atenção. É preciso planejar a atividade para que ela não passe de 10 minutos e que a explicação seja breve. Dessa forma procuro diversificar as atividades mas com o mesmo objetivo. Com apenas 2 aulas mensais é preciso que o aluno tenha um tempo livre assim consigo atingir meu objetivo. (1ª. parte do Diário, p.2)

O que se destaca como mais significativo é o fato de que costuma dimensionar suas atividades num contexto mais amplo, em geral apresentando justificativas e argumentos para agir de uma forma ou de outra, explicando as mudanças que ocorreram na forma de trabalhar. Essa visão processual é uma forma

de colocar cada atividade pedagógica num conjunto de significados que se inter-relacionam e implica, de partida, um processo de reflexão sobre o seu fazer, sobre suas razões de agir (Zabalza, 1994; Sacristán, 1999).

Voluntariamente, ou a partir de uma solicitação de nossa parte, a professora fez algumas apreciações sobre o papel que a escrita do diário estava tendo para sua prática, de forma direta ou indireta:

Minhas avaliações sempre foram em pensamento. Como sou professora de Educação Física de 1ª. a 4ª. série, não tenho obrigação de colocar em papel, usava apenas na hora de planejar as atividades. Com esse trabalho tenho a oportunidade de escrever e vi como é importante para a melhoria da qualidade da aula.

Não havia ainda percebido que quando eu pensava sobre a aula em relação ao que havia dado certo ou que havia dado errado, seria uma avaliação. (2ª. parte do Diário, p. 4)

Essas reflexões breves e muito significativas mostram bem a importância que a escrita dos diários teve para ela, e que foi claramente percebida: reconhecer/objetivar para si mesma uma prática que já realizava, mas de que não se dava conta, certamente porque havia o estigma de que só há avaliação quando ela é certificativa, feita pelo professor sobre o aluno, da avaliação como um processo formal, burocrático, exigido pelo sistema educacional (exigência que, no caso da Educação Física, não havia).

Nesse sentido, a escrita do diário, a oportunidade de explicitar suas práticas, de refletir sobre elas possibilitou muito mais do que “descobrir” que avaliava os seus alunos de 1ª. a 4ª. Série: possibilitou que ela passasse a ter outra concepção de avaliação, a perceber que a avaliação permeava o seu trabalho como docente, que não se tratava de uma exigência burocrática, mas uma exigência profissional e até pessoal. Essa primeira importância do diário, de reconhecimento da dimensão que a avaliação tinha para a sua prática levou a uma outra, que foi a oportunidade de sistematizar essa prática avaliativa que ela antes desenvolvia de forma assistemática.

Em sua fala, enfatizou ainda mais a sua “descoberta” da avaliação desde a primeira experiência de escrita do diário:

*Que às vezes eu refletia... uma vez **por semana!** (...) E dessa vez não, eu refleti logo que terminou às aulas! Então, quando terminava cada aula, eu ficava pensando: eu consegui o que eu queria? Né, eu já ficava pensando antes de escrever! Eu consegui o que eu queria? O que que eu queria hoje? Qual era o meu objetivo de hoje? (...) Eu nunca escrevi não! É a primeira vez que eu escrevi sobre isso. Foi... foi interessante! Eu acho que foi uma **transposição** da minha mente para o papel! (...) Não sei... foi diferente, acho que foi... Meu trabalho agora fica melhor com esses pensamentos, com essa transcrição de pensamento, com essa escrita de pensamento. (...) Agora eu acho que... agora eu tenho mais trabalho! (risos) Agora, eu acho que o trabalho fica mais... minucioso! E com isso ele pode melhorar! Mas, que dá um certo trabalho sim, dá! Assim, eu pensar cada aula, se eu for pensar durante a semana, então não! (1ª. Entrevista)*

*É, ficou exigente em relação a mim. Acho que em relação às crianças não. Ficou acho que até mais fácil pra elas. Mas em relação ao meu trabalho ficou mais difícil. Tive coisas que eu tive que observar, que eu tenho que observar agora e que antes eu não observava, achava que não era importante naquilo que eu tava fazendo. (...) a avaliação pra mim ficou mais **ampla**. Ela é mais ampla. Ah! Que ela ficou difícil agora foi pra mensurar. Eu acho difícil você mensurar a avaliação. De tudo o que eu observei, de tudo o que eu queria, né, em relação ao meu trabalho, em relação a resposta das crianças, em relação a atividade, em relação a cada uma criança. Preciso sempre observar, mas eu acho... agora eu acho difícil de mensurar, de colocar num papel. Como é que eu vou colocar no papel? Não dá pra ser com números, não dá pra ser com letras... (risos) (10ª. Entrevista)*

Como a avaliação não era algo planejado, sequer almejada, a escrita deu sistematicidade e fez com que ela melhorasse o seu trabalho porque começa a fazer uma *transposição* da mente para o papel, o que indica que começa a sistematizar o que vai ensinar e avaliar e também as finalidades que atribui às atividades que desenvolve e que antes, sem sistematizar, não se dava conta delas. A escrita possibilitou uma organização maior do seu tempo porque ajudou a pensar de forma mais articulada e sistemática sua prática pedagógica. Assim, o diário acaba tendo muito mais esse papel: o de instrumento de avaliação sobre suas práticas, sobre os resultados que ia alcançando com as atividades que desenvolvia. A preocupação com a sobrecarga de trabalho ocorre porque com 30 turmas seria impossível fazer uma reflexão mais minuciosa, como gostaria, de todas elas. Nesse sentido, a professora vivencia uma contradição bastante crítica: ao mesmo tempo em que começa a construir uma concepção de avaliação mais significativa, mais sistemática e abrangente, não consegue, sob muitos aspectos, colocá-la em prática pelas condições de trabalho que impõem um número impraticável de turmas e de alunos (cerca de mil!).

Por outro lado, a professora percebeu, em etapas diferentes da pesquisa, que as reflexões que começou a fazer e que a tomada de consciência sobre a própria prática e sobre o papel amplo da avaliação trouxeram maiores exigências ao seu trabalho. Com as reflexões que passou a empreender, a professora passou a se exigir mais e a exigir mais de sua avaliação, pois constatou que a avaliação é um processo muito mais amplo e complexo do que a atribuição de notas ou conceitos e que, para dar conta de tal complexidade, era necessário uma observação mais aguçada.

O verdadeiro sentido da avaliação se consubstancia nesse processo de descoberta da avaliação pela professora, uma vez que o exercício avaliativo passa a ser visto com uma necessidade *visceral* do trabalho pedagógico, possibilitando o replanejar, o auto-questionamento, a análise do desempenho dos alunos para a busca permanente de melhorias. Assim, o que ocorreu não foi apenas a descoberta de que avaliava, mas a descoberta do que era a própria avaliação em seu sentido ontológico: um processo amplo e permanente de reflexão sobre os sujeitos e suas práticas para o seu desenvolvimento pleno.

É interessante, ainda, observarmos que o diário passou a ser o próprio espaço para avaliar o desempenho de seus alunos e das turmas:

...foi isso que eu achei bom, que... eu posso colocar... (no diário aquilo que avalia)

(...)

*No dia que eu fui/ foi semana passada que eu fui planejar a semana... aí, eu disse: “Gente, eu tenho que arrumar um cantinho pra colocar isso!” (risos) porque, por exemplo, isso é muito importante para mim no ano que vem! Ou então para outra professora que vier... por exemplo, eu vim para cá sem saber nada do menino! E é **horrível**, né, você pegar o menino que você não sabe nada! Você tem que começar **tudo!** Do zero! Foi uma coisa que eu pensei: “Tudo do zero! Gente, se eu deixar isso aqui já pro professor, a professora ano que vem pudesse ver isso... “Ah, legal, eles são assim! São assado! Então eu posso fazer isso, posso fazer aquilo...” Eu achei legal!” (...) (1ª. Entrevista)*

Ao se dar conta de que sua avaliação não passava de pequenos lembretes (como ela explicou em outro momento), começa a utilizar o diário para efetivamente avaliar como estava o desenvolvimento, se não dos alunos, pelo menos das turmas, além de avaliar o seu próprio desempenho e a qualidade das atividades desenvolvidas. Um aspecto interessante é que o seu diário não é visto como um documento pessoal, a que somente ela e, em função da pesquisa, a pesquisadora

possam ter acesso, pois o considera um documento que não só pode como deve pertencer à escola como fonte de análise sobre as turmas para outros professores.

No entanto, apesar disso parecer um distanciamento pessoal em relação ao diário, ele é também um espaço para discutir os seus dilemas, as dificuldades de que se dava conta cada vez mais com o regime de trabalho em que atuava:

Com esse esquema de trabalhar com a turma a cada 15 dias o desenvolvimento do trabalho teve uma caída. É difícil dar continuidade as atividades com esse espaçamento. São muitos alunos, por volta de 1000, o conhecimento que o professor deve ter de seu aluno fica restrito, difícil conhecê-los pelo nome. (...) Ainda estou me ambientando é difícil para mim também, não sei como organizar ou dividir as atividades, se são durante um mês ou 2, se são necessárias 2 ou mais aulas para atingir um certo objetivo; ou ainda, se as crianças acham monótono ficar dando seqüência a certas atividades. De uma coisa tenho certeza esse esquema não alcança os objetivos propostos para o projeto, as atividades ficam soltas e os poucos dias não favorecem o aluno fixar o movimento ao cognitivo. (2ª. parte do Diário, p.5)

Ao objetivar essa avaliação que faz de sua prática pedagógica naquele momento, a professora apresenta os requisitos para a qualidade dela: a existência de uma relação pedagógica (professor-aluno) na qual haja possibilidade de conhecimento mútuo, de diálogo; a necessidade de uma prática intencional, com sistematicidade em relação aos objetivos curriculares; a construção de um processo de ensino-aprendizagem contínuo e articulado e a vivência de experiências significativas e prazerosas para os alunos. A apreensão desses requisitos, como ainda veremos pela análise dos seus relatos, mostram que a professora conhece as exigências, as finalidades e as práticas didáticas de seu trabalho, embora estivesse encontrando várias dificuldades para mobilizá-las no contexto em que atuava.

Essas reflexões, que na verdade se constituem numa catarse, outro papel atribuído ao diário (Holly, 1995), mostram suas angústias quanto à qualidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido, demarcando seu compromisso com a prática docente:

Não estou tendo ânimo para relatar as aulas dessa semana é como se eu não tivesse nada para avaliar, pois minhas aulas para este turno já não tem importância, o que eu fizer daqui em diante não vou atingir o objetivo que espero. Os alunos também não estão se importando com o que de algo novo eles possam aprender, eles querem esse horário livre para fazerem o que querem e ficarem um

pouco fora da sala de aula, o que é uma característica normal deles que antes eu conseguia contornar e que agora não estou conseguindo ter ânimo para mudar isso.” (7ª. parte do Diário, p.37)

Meses se passaram após eu ter pego este caderno pela última vez. Suzana me pediu para que eu escrevesse fazendo uma avaliação deste trabalho mas não tive coragem. (...) Eu realmente não tinha nada de bom para escrever e quando entrei de férias não queria saber de escola ou alunos. (10ª. parte do Diário, p. 47)

*E... e eu também, tô com essa... (...) essa... **chateada**, né, com essa situação, aí eu quero jogar tudo acho que no comportamento deles! (...) (risos) Acho que sou eu que não tô bem...! (...) Acho que não estou bem, não to sabendo lidar com eles, né... porque... eu acho que eu também não me sinto... responsável, **tão responsável** agora, sabe? E o fato de eu... de não ter essa... esse seguimento, eu não consigo... dar... falar uma coisa agora e dar esse seguimento depois, ele se perde! (...) Então... é por isso, né, não é nem... e eu coloco já como comportamento deles, tudo eu quero botar (risos) a culpa no comportamento! E não, é ... (...) Eu acho que eu ando mais é... como é que fala?... **desabafando!** (risos)... É, **desabafando**... (...) do que propriamente avaliando... (risos) (3ª. Entrevista)*

A professora expunha não somente suas angústias como, principalmente, suas dúvidas, suas hesitações quanto às decisões pedagógicas a serem tomadas. Ela mesma avaliava essa prática catártica quando questionada a respeito da forma negativa com que avaliava os alunos do turno da tarde. Avaliava-se e se auto-criticava porque responsabilizava os alunos e seus comportamentos por tudo. Afirmava que sua dificuldade de escrever e de não olhar de forma positiva os alunos da tarde era na verdade a dificuldade para avaliar nas condições bastante limitadas em que trabalhava.

Em função disso, começa a sentir a necessidade de escrever, como registra, após fazer uma auto-avaliação de seu trabalho (depois de uma atividade que considerou mal realizada) como a escrita do diário mobiliza a descoberta de soluções para as dificuldades que encontra, uma vez que sua reflexão vai se constituindo à medida que escreve:

É interessante como quando vou escrevendo sobre algumas dificuldades, chegando no final vou encontrando a saída. (6ª. parte do Diário, p.31)

Durante essa semana eu fiquei pensando como seria as aulas lembrei do caderno e como ele iria me ajudar com o planejamento. Eu teria que lê-lo novamente e encontrar erros que cometi e o que poderia melhorar. (10ª. parte, p.47)

Agora posso fazer uma avaliação de como foi esse trabalho e a importância dessa escrita. Primeiro, que quando escrevemos não perdemos o pensamento, ele fica ali focado e registrado para sempre e podemos usá-lo muitas vezes, ao contrário do que eu fazia somente avaliando em pensamento. No outro dia eu já havia esquecido do que eu percebi que queria fazer. (...) escrevendo eu percebo todos os pontos que aparecem durante uma aula, os pensamentos vão puxando assuntos que vão se entrelaçando e então me vejo escrevendo algo que acabei de perceber que eu não percebia antes. Acho que isso é que fez amadurecer profissionalmente. Nós agimos muito automaticamente como máquina de tirar cópias, vamos reproduzindo os pensamentos e não percebemos que eles vão mudando” (10ª. parte, p.48)

Além da necessidade catártica de utilizar o diário como espaço para expor suas angústias, seus dilemas e dificuldades encontradas e como essa escrita passou a constituir o seu processo de avaliação, a professora sentia necessidade do diário para tomar decisões, para rever seus esquemas de trabalho e encontrar novas possibilidades para superar aquelas dificuldades. O diário assumiu também o papel de instrumento do planejamento e de investigação didática (Darsie, 1995), principalmente por exigir, de certa forma, que ela refletisse sobre sua prática nesse seu processo de descoberta da avaliação. Por outro lado, a vertente expressiva de sua escrita aparece na última citação, em que Marcela destacou tão bem a importância do processo reflexivo como negação do fazer como reprodução. Ao contrário, nesse processo, ela entendia a ação pedagógica como estrutura complexa (Sacristán, 1999) e superou a “visão de obviedade” (Melo e Basso, 2002) que parecia ter a prática pedagógica, o que a própria professora se deu conta ao descobrir que avaliava.

Aliada à sua descoberta sobre a avaliação, a professora também se surpreendeu com a facilidade que teve para escrever:

Não, não tive não. Eu até achei que ia ter mais, porque eu tenho dificuldade para escrever qualquer coisa! Mas, não!... Fluiu! (risos) Não teve isso não! (...) Eu sempre tive esse problema de colocar essas coisas de... de redação! Não sei quem é que tava falando assim: “Ah, vocês faziam redação?” Eu disse: “Gente eu lembro de fazer redação, que deram o nome de redação, eu tava no primeiro ano do segundo grau! Isso porque a professora encheu meu saco (risos) muito, muito, muito, muito! Foi que eu comecei a aprender colocar alguma coisa no papel! Mas não! É só cópia, cópia, cópia, cópia! Você nunca tira de você pra colocar no papel. Aqui não, aqui já é diferente, você pega um caderno de menino você vê, ele conta o final de semana dele, ele conta... os problemas dele, ele conta... tudo! De mãe, de pai, sabe? É uma coisa que vem de dentro dele que ele escreve! Então, é tudo da vivência dele que ele passa a escrever. (...) Aí... a gente

não, a gente não tinha isso, né? Foi uma deficiência... (...)Era só escutar e escrever (risos), escutar e escrever! (2ª. Entrevista)

A possibilidade de superar essas dificuldades explica em parte a importância que o seu diário passou a ter para como instrumento de reflexão, principalmente por possibilitar construir uma escrita pessoal, apesar das (de)limitações que a pesquisa também impõe. E, aos poucos, essa dificuldade foi sendo superada, como ela mostra em:

*(...) não tô escrevendo pra mim não! Mas eu vejo, né, que... o **tanto** que eu avalio a aula e eu não tinha noção disso, do tanto que eu avaliava... né? Então, hoje mesmo eu tava pensando... o que que eu ia escrever, mas **pra mim**, que eu pudesse usar amanhã, que eu pudesse usar com aquela turma... de como foi aquele dia, né? De... de poder aproveitar depois, de poder usar isso depois.*

(...)

*Eu acho que no caso... né, o que eu pensei... d'eu... pra eu escrever pra mim mesma! Porque é para mim o trabalho! Né? Pra mim... São pros meus alunos... Então, fica mais fácil. E hoje eu tava lá sentada **pensando** nisso... (...) Então, já nem pensei (risos) mais em você! (risos) (1ª. Entrevista Coletiva, outubro de 2004)*

A escrita, à medida que começou a apontar caminhos, a esclarecer os próprios objetivos de ensino e a ser um instrumento de auto-análise e de avaliação dos seus alunos, passa a ser uma necessidade pessoal/profissional para a professora Marcela, de forma que até *esquece* a pesquisadora.

Por outro lado, havia exigências externas à própria escola que impunham a necessidade de superar a dificuldade de sistematização: o projeto que desenvolvia na escola dependia de uma avaliação favorável, por parte da Secretaria de Educação, de um relatório que deveria fazer. Isso significava um desafio a mais com o qual a professora precisava lidar, além da superação da dificuldade com a escrita e com a avaliação: a dependência de uma avaliação externa para o seu trabalho ter continuidade, ao mesmo tempo em que precisou fazer uma série de adaptações, inclusive em detrimento da qualidade do seu trabalho e principalmente da formação dos alunos.

Consideramos essa situação, mesmo em sua especificidade, como emblemática nos dias atuais do que ocorre com a avaliação externa que paira sobre o trabalho dos professores: as condições de ensino cada vez mais precárias, aliadas à complexidade das condições sócio-econômicas dos alunos e às diferenças culturais destes em relação à cultura valorizada pela Escola não condizem com as

exigências, cada vez maiores e mais constantes, da avaliação externa que o Estado faz do trabalho do professor. No caso específico da professora Marcela, a sua situação chega a ser mais perversa, pois depende da avaliação para continuar ou não o seu trabalho, e não “apenas” ser julgada.

3.3. O Diário da Professora Azaléia: um encontro com a versatilidade

A professora Azaléia denomina a sua escrita nos diários de “observações das atividades realizadas”, as quais escrevia fazendo uma síntese das atividades realizadas ao longo de uma semana. O diário que fez, contendo 57 páginas, se inscreve no modo narrativo (O’Hanlon, 1991), que Zabalza (1994) chama de “descrição de tarefas”, pois predominam as descrições das atividades, quase sempre pouco detalhadas, que certamente considerava como as mais importantes realizadas ao longo da semana. Os seus diários revelam uma prática pedagógica e avaliativa bastante rica, com atividades diversificadas e finalidades diferenciadas para tais atividades e realizava um trabalho diferenciado por meio dos chamados grupos áulicos, mas a sua escrita é pouco expressiva (ainda no dizer de Zabalza, 1994), ou seja, houve pouca discussão de seus significados e das avaliações e reflexões do ponto de vista dos sujeitos (os seus alunos e ela mesma).

Essa professora, pela característica de sua escrita, não se colocava do ponto de vista “pessoal”, ou seja, não escrevia sobre o que pensava e o que sentia a respeito das práticas e dos resultados que alcançava, bem como de que maneira se percebia ao avaliar e avaliar-se.

A partir da categorização inicial que fizemos com os quadros, foi possível perceber melhor que sua escrita priorizou a descrição das tarefas e de como os alunos reagem às atividades, mas também aparecem de forma significativa os objetivos e expectativas dos alunos. A professora quase não fazia reflexões sobre suas práticas, mas em alguns momentos tecia apreciações sobre alguma atividade ou sobre a atuação dos alunos, mesmo que de maneira breve. É nas entrevistas que a professora consegue ter um bom nível de argumentação e de reflexão sobre sua prática avaliativa e pedagógica como um todo. Mesmo com as entrevistas e com as reflexões feitas nelas, a sua escrita foi se tornando mais descritiva ainda, ou seja,

evocava mais atividades do que nas duas primeiras partes do diário, embora o número de páginas escritas tenha aumentado, indicando um envolvimento maior com o processo de registro de suas práticas.

Observemos como a professora analisava seu trabalho pedagógico:

Quadro 7 – Avaliação do Trabalho Pedagógico da Professora Azaléia

Partes do Diário Categorias	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
META – Meta-Avaliação	X		X	XX	X			XX	XXX	XXXX
AUTO – Auto-Avaliação da Prática	X			X	X		X	XX	XX	
AAT – Avaliação de Atividades		XXX	X	XXXXX XXX		XX				
AE – Avaliação da Escola								XX		
ACT – Avaliação das Condições de Trabalho										
AF – Avaliação da Família										

Como podemos observar, a avaliação do trabalho pedagógico da professora Azaléia ocorre em função apenas de sua prática mais específica, pois, à exceção de dois momentos em que avaliou a escola onde atuava, sua escrita priorizou análise das atividades que desenvolvia, a meta e a auto-avaliação, embora estas tenham se limitado na maior parte das vezes, a pequenos comentários. O fato de a professora ter enfatizado a avaliação de atividades ocorre por ela também ter priorizado a descrição de tarefas, particularmente por ter utilizado o diário para registrar práticas que estava desenvolvendo há pouco tempo, como era o caso dos grupos áulicos.

Podemos ver também que há, dentro dos parâmetros de escrita da professora Azaléia, um aumento dos registros auto-avaliativos e de meta-avaliação também nas três últimas partes do diário e não apenas na última parte, quando solicitamos diretamente que as professoras analisassem suas práticas avaliativas. Embora sua escrita tenha se caracterizado como essencialmente descritiva, aparecem elementos de reflexão, mas, pela sua própria característica de escrita bastante objetiva, muitas vezes eram apenas menções a questões que, ao longo das entrevistas, eram bem mais desenvolvidas pela professora a partir de nossas

questões. Ao longo das entrevistas, também esses outros elementos da avaliação do trabalho pedagógico (a avaliação da escola, das condições de trabalho e da família) foram discutidos pela professora Azaléia.

No que se refere à avaliação em sala de aula, vejamos como a escrita da professora Azaléia se configurou:

Quadro 8 – Modalidades da Avaliação Presentes no Diário de Azaléia

		Partes do Diário										
Categorias		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	
A V A L I A Ç Ã O F O R M A T I V A	AF1 – Realização da Tarefa		XXX	X			XX	X	XX			
	AF2 – Relação com a tarefa	XXX	XXX	XX	XXXXX XXX	XXXX	XXX	XXXXX	X		XXX	
	AF3 – Realização e produto da tarefa	XXXX	XX	XXXXX	XXXXX XXX	XXXX	XXX	XX	XXXXX XX			
	AA – Auto-Avaliação do aluno				X	X						
	AAS – Auto-Avaliação entre os alunos				X	X	X					
	Meta-Avaliação (discussão em classe sobre a avaliação)				X				X			
A S V O A M L A I T I V I D A Ç Ã O	AS1 – os alunos em relação parâmetros externos				X	XXXX						
	AS2 – os alunos em relação uns aos outros				XXXX	X			X			
	AS3 – os alunos em relação a si									X		

É interessante percebermos que, mesmo com diferentes e muitas vezes díspares graus de freqüência, a professora Azaléia registrou em seu diário todas as modalidades de avaliação presentes no Quadro 8. A avaliação formativa é a que mais se fez presente em sua escrita, em especial os registros relativos à forma como os alunos lidavam com as atividades (AF2), já que a professora deu muita ênfase ao que ela percebia quanto ao que os alunos achavam das atividades, e os registros relativos ao desempenho deles na realização das atividades (AF3). Por essa razão,

vemos que o diário se constituiu em um instrumento de avaliação dos alunos, privilegiando os registros sobre o desempenho processual dos alunos, mas também registrando suas situações em termos de parâmetros externos (avaliação referenciada a critério – AS1) e em termos de comparação entre os alunos (avaliação referenciada a norma – AS2). Em particular, esta modalidade aparece em função de a professora registrar em gráficos o desempenho da turma no que chama de atividades avaliativas, como veremos no próximo capítulo, mas, diferentemente das demais professoras, a frequência com que apareceu e o período de ocorrência não estava relacionado ao final do ano letivo ou mesmo apresentou uma constância ao longo do diário.

É importante destacar ainda a presença, em suas diferentes modalidades, da prática da auto-avaliação dos alunos em seus registros, embora esta se constituísse de situações de auto-correção por parte deles, bastante comuns em sua prática, de acordo com o que pudemos observar, sem discussões nem momentos de reflexão em que os próprios alunos fizessem alguma análise de seus desempenhos.

No Quadro 9, podemos observar os modos de enunciação presentes no diário da professora Azaléia:

Quadro 9 – Os Modos de Enunciação da Professora Azaléia

	Partes do	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
	Diário Categorias										
NÓS	NC – Nós Classe	X	XXXX	XXXX	XXXXX	XX	XXXX	XXX	XXXXX XX		XX
	NP – Nós Professores/ Adultos										
EU	ES – Eu Subjetivo				X		X		X	XX	X
	EO – Eu Objetivo	XXX		X	XXX	XX	XXXX	X	XXXXX X	XXX	XXX
ELE(S)	EAG – Eles - Grupo todo	XXXXX	XXXX	XXXXX	XXXXX XXX	XX	XXXXX X	XXXX	XXXXX X	X	XX
	EALS – Grupo de aluno(a)s		X	X	XXX	XXXX	X	XXX	XXX		X
	EAL – aluno(a)		X		XXXX				X	X	X

Pela configuração que temos no Quadro 9, podemos perceber que a escrita da professora Azaléia, embora tenha privilegiado a descrição de tarefas, diz respeito

sobretudo aos sujeitos do processo educativo – a ela própria e, principalmente, a seus alunos. Apesar disso, a professora se colocou bem menos do ponto de vista subjetivo (ES), pois sua escrita se manteve sempre muito *objetiva* e breve quanto às reflexões, o que explica, em parte, os poucos registros auto-avaliativos, por exemplo, que vimos no Quadro 7. Ao analisarmos o seu diário e, como já vimos, constatamos que, pelo fato de ela enfatizar a relação dos alunos com as atividades (AF2 – Quadro 8), ela fez muitas referências aos alunos como grupo-classe (EAG) ou aos alunos em função de sua organização nos grupos áulicos. Em sua escrita, a professora usava o enunciado *eles*, muitas vezes, quando se referia aos grupos áulicos, já que havia o seu interesse em avaliar o desempenho dos alunos a partir dessa forma de organização. Tanto no que se refere aos enunciados em primeira pessoa quanto aos em segunda pessoa, vemos que há um aumento de sua frequência a partir da 4ª. parte do diário, na medida em que também se identifica um aumento nos registros sobre o desempenho dos alunos na modalidade formativa da avaliação (AF1, AF2, AF3 – Quadro 8).

Por sua vez, a modalidade de enunciado *nós* (NC) aparece no discurso da professora Azaléia quando fazia evocação às atividades, quando descrevia as atividades que tinham sido desenvolvidas ao longo da semana. Entretanto, no momento em que ela faz qualquer avaliação sobre uma atividade ou sobre como os alunos se desempenharam, ela se refere a ELES e a si própria (EO/ES), o que mostra uma vertente mais expressiva (Zabalza, 1994) acerca dos sujeitos em seu discurso, quando se tratava de registros avaliativos.

Reflexões e meta-reflexões sobre a escrita

Esse foi um aspecto praticamente inexistente em suas primeiras escritas e se fez presente aos poucos e em alguns momentos específicos em que solicitamos diretamente que fosse abordado. Embora essa característica tenha se mantido ao longo do diário, seus relatos foram apresentando alguns elementos reflexivos acerca das atividades que desenvolvia, particularmente pelo fato de insistirmos sempre, durante as entrevistas, para que incluísse reflexões e relatos que oralmente fazia tão detalhadamente. Em si, o próprio aprimoramento de suas descrições, mostrando melhor a complexidade das atividades desenvolvidas, já se caracteriza como processo reflexivo (Zabalza, 1994), mesmo que num nível inicial, pois, de acordo

com Sacristán (1999), a própria atividade pedagógica é carregada de complexidade, de uma trama de ações e finalidades, fazendo com que sua descrição seja um ato reflexivo. É um tipo de reflexividade que tem a ver também com uma destreza empírica (Pollard e Taun, 1987 *apud* Garcia, 1997) tanto no que se refere à ação pedagógica em si quanto à sua sistematização. Em todo caso, foi possível identificarmos alguns elementos desses, ao menos indicadores de questões que são objeto de suas análises.

Em geral, a professora fez breves comentários a respeito das atividades desenvolvidas:

Essa atividade já tem sido solicitada várias vezes nas produções escritas dos alunos e tem tido um bom resultado na aplicação de regras gramaticais e ortográficas quando os alunos reescrevem os textos. (2ª. parte do Diário, p. 5)

Acredito que essa atividade ajuda às crianças a refletirem sobre sua própria escrita e quais os elementos que faltam para torná-la compreensiva e esteticamente bonita de ser vista e lida (4ª. parte do Diário, p.22)

Nos momentos de correção acredito que somente algumas crianças verdadeiramente aproveitam para tirar dúvidas e rever o que foi realizado, principalmente nas correções das tarefas de casa onde somente algumas participam dando respostas. (6ª. parte do Diário, p. 34)

Esses comentários são pequenas apreciações de suas aulas, sempre tendo como referencial, ora sua importância para o desempenho cognitivo dos alunos, ora o nível de satisfação que eles tiveram com as atividades. Esses comentários são construídos a partir de sua reflexão a respeito de sua prática avaliativa:

*(...) eu comecei a pensar quais as atividades que eu tenho realizado que podem ser utilizados... como **suporte**, né, pra... uma avaliação que eu... eu possa fazer com os alunos. Então, quais são as atividades, e **que momento** das atividades eu posso estar buscando um momento de avaliação ali, né, na parte escrita, na parte oral, na parte do comportamento mesmo deles, né, participação, trabalho em grupo...! Então, eu... aí eu só passei a orientar em que momentos das minhas atividades eu posso buscar atividades avaliativas ali, né? (1ª. Entrevista)*

Sobre a oportunidade de refletir sobre o meu fazer diário, acredito que, sendo uma atividade inovadora para mim, proporcionou-me ricos momentos de avaliação tanto da minha atuação como da dos alunos. Apesar da correria diária e de nem sempre fazer o relatório ao final da semana, procurei estabelecer alguns

aspectos importantes ao trabalho realizado para então, iniciar a escrita dos relatos. (9ª. parte do Diário, p.49)

Ela mesma explica o seu estilo de escrita por meio de suas falas durante as entrevistas, principalmente se referindo à sua sistemática de escrita:

*Agora, eu faço o... um apanhado, que aí eu comecei a escrever semanalmente, né? Então eu sentei... (inaudível) na segunda-feira, aí comecei a escrever sobre as observações mais importantes que eu fiz no trabalho e... vou pensar um pouquinho sobre eles, né, de que forma ele estão sendo importantes para eu tá avaliando o aluno, para eu tá vendo o que eu tô fazendo... é isso! (...) Eu escrevo algumas coisas que foram observadas das atividades realizadas. Os relatórios que eu faço seguem mais ao menos esse caminho. Eu... eu pra... avaliar o aluno, eu busco **alguma coisa** que ele apresenta está daquela forma, né, pra contextualizar! Bom, "O aluno está apático". Bom, mas ele não está apático sempre, ele tá apático **quando vai** realizar atividades que sejam em grupo! (1ª. Entrevista)*

*Pra mim, tem sido mais uma maneira de sentar e rever tudo o que eu tou fazendo em sala e às vezes **formar** uma opinião sobre o que eles estão demonstrando e aquilo que eu percebi do que eu fiz, sendo uma retomada mesmo do trabalho. Coisa que dificilmente a gente faz, né? A escrita, ela tá me dando essa oportunidade. (1ª. Entrevista Coletiva, outubro/2004)*

Nessas falas, a professora esclarece a periodicidade com que escreve nos diários, que é de uma vez por semana, durante o seu horário de coordenação pedagógica, adequando essa escrita ao seu contexto de trabalho cotidiano. Uma referência importante que ela destaca é a sua experiência com a escrita dos relatórios avaliativos dos alunos, certamente pela especificidade dos diários de tratarem sobre a avaliação. A partir das observações (que é, inclusive, como denomina o seu diário) realizadas ao longo da semana sobre sua própria prática, faz uma reflexão sobre os aspectos que considera relevantes no seu processo avaliativo.

Quando faz menção às opiniões, está se referindo às suas apreciações acerca das atividades e do desempenho geral da turma, e são esses os únicos aspectos que brevemente discute em termos de reflexão. Para Azaléia, a escrita do diário é uma maneira de retomar o trabalho e julgar a sua própria prática e o desempenho dos alunos, o que podemos perceber pelo fato de que ela sempre atrelava a avaliação das atividades realizadas e de como os alunos as desempenharam às auto-avaliações que fazia.

Ela se refere outras vezes à importância de seus pontos de vista em sua escrita, ao falar a respeito das dificuldades que encontrou ao começar o diário:

*Do jeito que eu tô fazendo, é uma atividade que já é comum porque é uma produção escrita bem **descritiva**, né? (...) Como eu já te falei, eu **tenho uma dificuldade em organizar** mesmo isso! Eu.... pra dizer, eu digo e pra escrever livremente, eu escrevo, mas eu não consigo é **orientar bem**... assim, os temas, né, que estão sendo descritos ali. Toda vez que eu vou produzir alguma escrita, minha produção é... meu marido fala: "**Resenha crítica** é um texto crítico!" Porque eu sempre ponho... uma carga muito grande de opinião **minha** que acaba dando criticidade a isso. Não sei se percebe aí, mas eu sempre coloco alguma coisa que dá esse destaque, né? (...) Pra escrever assim livremente é mais fácil. Eu não tenho tanto problema, porque eu busco do que eu vou falar, e aí eu escrevo, né, sempre colocando a minha opinião daquilo que foi feito. Eu não tenho dificuldades (1ª. Entrevista)*

Eu sempre gostei de escrever, eu sou preguiçosa pra fazer esse tipo de coisa, mas eu gosto de escrever; as coisas fluem quando eu tenho que relatar coisas. Pensar teoricamente já é outra história. Eu sofro quando eu faço isso. Mas ter que relatar, pra mim é uma coisa mais fácil. Então tem tido como escrever, pensar uma outra forma de reflexão, porque a gente geralmente faz oral, e a reflexão escrita às vezes ela exige mais, ela faz a gente ter que pensar num monte de coisas antes de escrever. O quê que eu vou escrever? O quê que foi importante dentro desse planejamento? Então pra mim foi bom ter conversado com você antes pra melhorar a escrita, né? (2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

Aqui a professora discute sua dificuldade com uma escrita mais formal do ponto de vista da utilização de argumentação teórica, mas tem tranquilidade em escrever *livremente* e com uma escrita mais descritiva, uma escrita mais referencial (Zabalza, 1994) como, de fato, a sua se caracteriza. Mais uma vez, podemos observar que a professora se refere à inclusão de suas opiniões como o elemento que agrega criticidade às descrições, o que na verdade são suas avaliações sobre o que foi relatado.

A professora faz uma breve, mas muito significativa, discussão sobre a quantidade de informações e relatos que inclui em seu diário: de fato, sua escrita é bastante sintética se considerarmos a riqueza do trabalho que desenvolve, que foi possível constatar não só a partir das observações como pela própria diversidade das atividades relatadas. Nesse caso, não nos referimos simplesmente à quantidade de relatos, mas ao nível de detalhamento destes e de reflexão sobre eles que a qualidade e a complexidade de sua prática reclamam.

Ao relatar uma situação de correção de uma atividade, a professora abordou brevemente uma dificuldade que teve:

Num exercício de identificação de substantivos e adjetivos em frases do poema uma dificuldade surgida durante a correção foi a existência de locuções adjetivas que não havíamos estudado anteriormente causando embaraços nos alunos e inclusive em mim para melhor explicar. (1ª. parte do Diário, p. 1)

(Sobre a pouca participação dos alunos nas correções) Eu também fico bastante desmotivada em alguns desses momentos, o que possivelmente pode transparecer para os alunos. (6ª. parte do Diário, p. 34)

Apesar de o seu diário não ter se caracterizado por uma escrita mais pessoal, como já afirmamos, e, principalmente, por seu diário não se caracterizar por uma escrita expressiva, reflexiva, e sim referencial, mais descritiva (Zabalza, 1994), a professora consegue se expor um pouco ao mencionar dificuldades que teve. Essa simples menção questiona sua prática e por si só representa de uma certa maneira uma avaliação que fazia do seu trabalho.

Escrever o diário parece ter como importância para a professora a sistematização de um processo de auto-avaliação didática que sempre fez de forma assistemática:

*Ah, eu acho que é uma forma da gente tá revendo, né, o que a gente tá fazendo. Eu faço normalmente isso... mentalmente, sabe? Eu **penso** no que eu fiz, no que eu observei, sabe, das atividades que eu desenvolvi, como é que os alunos se comportaram... **Escrever mesmo**, eu nunca... tinha feito! Quando a gente tava trabalhando com a escola Candanga, em fases, tinha uma professora que ela falava sobre diário de bordo... que o professor – numa perspectiva bem antropológica mesmo, né? – tem que ter, pra todo dia sentar, escrever, saber o que tá acontecendo com o aluno, observar melhor e tal. É uma coisa muito difícil! Eu, **mesmo trabalhando** dentro desse contexto aí, eu não conseguia fazer nas turmas que eu trabalhava. Fazia os **relatórios** individuais dos alunos, que aí era uma forma que eu sentava, levantava os aspectos que eu ia falar e ... produzir a escrita! (1ª. Entrevista)*

Ao evocar a experiência da Escola Candanga, a professora indica que a necessidade da escrita, ligada primeiramente a uma concepção de ensino e de avaliação que exigia um processo reflexivo bastante sistemático, já era algo que permeava os seus horizontes profissionais e, de fato, se fazia como exigência em

função do seu *contexto* de atuação e da própria experiência de estudos que vivia no GEEMPA. Além disso, e o mais importante, é que a professora tem clareza dos processos reflexivos que exercitava, dos aspectos que lhe chamavam sempre a atenção, mas que, de forma sistemática, só se faziam valer quando da escrita dos relatórios dos alunos. A escrita do diário, então, é uma forma de sistematizar aquilo que a professora já fazia e iria servir como referencial para analisar e rever suas práticas.

A visão que a professora tinha a respeito de sua escrita, seja em termos de periodicidade, seja de conteúdo, mudou ao longo da pesquisa:

*...porque eu uso o horário da coordenação, né, para fazer a produção escrita. E como eu não acho que seja tão complicado escrever, **como eu tô escrevendo**, é o jeito que eu já sei fazer, então não tem complicação, né?! se eu tiver que **mudar**, aí **para aprender a fazer**, talvez fique mais difícil porque aí eu vou ter que mudar a forma de pensar ao escrever! Não dá trabalho! Eu sento... eu me organizo do que eu vou fazer ali naquele dia de coordenação, faço os meus planejamentos, aí sento, pego... o caderno para escrever... já sabendo o que vai ser escrito! (1ª. Entrevista)*

E aí, pra ter uma boa escrita, ser uma escrita semanal, ela fica falha. Então, assim, essa questão do tempo mesmo, atrapalha muito. Eu teria que me organizar melhor pra tentar escrever pelo menos duas vezes na semana. Que duas vezes na semana, eu percebo que a gente consegue detectar mais coisas e colocar ali no relatório o que realmente deve ser relatado, né? As atividades, em si, elas não são tão importantes. (2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

*É possível que a gente continue fazendo, assim, **diariamente**, **semanalmente**, quando você especifica pra algum **ponto** do seu trabalho que é bastante pertinente e pode estar auxiliando, pode ser melhorado, mas é necessário, eu acredito, que é necessário ter uma orientação **melhor**. O relato, por si só, se a gente for fazer só um apanhado, né, de vivências, ele pode se perder! Isso assim, é uma observação minha, porque eu tentei fazer, faltou muita coisa. Aí quando eu leio, eu percebo que faltou muita coisa que poderia ter sido trabalhada, e não deu. (3ª. Entrevista Coletiva, abril/2005)*

A professora Azaléia considerava inicialmente a rotina de escrita do diário algo compatível às suas condições de trabalho, uma vez que manteve sua escrita como a configurou desde o início: descritiva, sem exigências de reflexões mais elaboradas. Aqui mostra por que sua escrita se manteve sempre muito mais referencial, mais descritiva: era o seu esquema mais fácil de pensar sobre sua prática para escrever. Como a prática de refletir sobre seu fazer pedagógico já existia, a professora considera a importância da escrita do diário limitada apenas à

possibilidade de conduzir os mesmos processos reflexivos, sem mudanças, passando a ser por escrito. No entanto, apesar de sua forma de pensar e de registrar a prática ter se mantido ao longo da pesquisa, sistematizando suas observações sem correr riscos de enfrentar uma escrita mais aprofundada, ela passou a perceber a necessidade de uma escrita mais freqüente e que pudesse levá-la a reflexões mais aprofundadas sobre sua prática pedagógica. Porém, diferentemente das demais professoras, considerava não só o tempo escasso como a necessidade de uma orientação mais direta e freqüente de nossa parte a respeito do que ela deveria registrar. Por isso mesmo, embora também reconhecesse a importância do diário, via nas entrevistas momentos de grande potencial reflexivo:

Você busca assim algo na parte subjetiva, né? São situações subjetivadas que, como a gente está muito presa ao concreto, a gente não consegue visualizar, e pra mim professora, eu, Azaléia, eu acho muito difícil. Então são essas relações que a gente começa a repensar, a refletir. Pra mim tem sido muito bom. Você cria uma coisa que às vezes lá na frente, "Puxa vida, por quê que eu fiz desse jeito", né? (2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

Para finalizar, retomo o que disse à você em agradecimento pela oportunidade de participar desse trabalho, que a cada conversa que tínhamos era como se o eu estivesse conversando comigo mesma. Introjetar pensamentos e perguntas e depois retorná-los com respostas que eu mesma poderia dar e que poderiam ser vivenciadas ou não ajudou-me a perceber que o outro, nesse caso você, foi imprescindível e continuará sendo para que novas descobertas sejam feitas, pensadas e repensadas! (9ª. parte do Diário, p.50)

Aqui, ela novamente avaliou sua escrita, considerando-a pouco significativa do ponto de vista reflexivo e reconhecendo a importância das entrevistas para que, aí sim, ela pudesse empreender de fato uma reflexão crítica sobre sua prática, como de fato ocorria. Afirmou, ainda, a importância do papel que desenvolvemos, como pesquisadora, no processo de questionamento sobre os significados, sobre os porquês e para que de sua prática avaliativa e também sobre sua prática de escrita que, sozinha, não conseguia fazer. Para a professora Azaléia, a alteridade do "outro" (a pesquisadora) estava muito mais presente nas falas, durante as entrevistas, do que na escrita do diário, já que era nesses momentos em que construía sua reflexões, com capacidade de (contra)argumentação, de questionamento e de crítica. Apesar de analisar sua escrita como descritiva e pouco reflexiva, a própria professora foi percebendo, na sua participação na pesquisa, contribuições

importantes para sua prática e para o desenvolvimento de um projeto de formação profissional que começava a esboçar:

*Como eu tô trabalhando em grupo, e é ... vai ser o meu ponto de partida mesmo para um... para fazer a pesquisa do mestrado, e esse é sempre o meu olhar, sabe, eu sempre busco na atividade em grupo eh... o... que eu preciso tá tirando, né, das observações, os conhecimentos que eu preciso de ter a mais sobre isso. Então, **eu tenho feito** algumas leituras já me preparando para minha monografia da especialização, que pode e tá dando suporte para minha pesquisa, né pro meu projeto de pesquisa para o mestrado. é a única coisa que eu tenha **buscado** mesmo e aí tem sido muito com afinco, né, sempre nesse assunto! (2ª. Entrevista)*

*(...) Eu **passei a me preocupar mais** com o que eles estão pensando sobre essas atividades. Como eu não tinha muita preocupação com isso, às vezes a gente acredita que está fazendo o melhor e na verdade não é o que eles tão precisando mesmo, né? A gente acredita que é, mas não é! Então, eu tenho me preocupado **mais** com a opinião deles sobre o que a gente tá fazendo. Porque as questões que você me põe a... a refletir são muito voltadas pra isso! "E **aí?** O que você pensou? O que você sentiu?" E aí, a gente não dá... margem pra que o aluno faça isso também, né? (1ª. Entrevista Coletiva, outubro/2004).*

Aqui, a professora começa a colocar a experiência de escrita no diário como *ponto de partida* para começar um Mestrado em Educação a fim de investigar sobre sua experiência com os grupos áulicos. Nesse sentido, apesar de ter levado adiante uma escrita mais descritiva, ela começa a perceber a importância dos diários como experiência ao menos embrionária de uma análise profunda sobre sua própria prática. Por outro lado, faz uma importante apreciação a respeito de sua prática avaliativa: esta, antes vista apenas sob o seu ponto de vista, passa a ter como referência também o que os alunos percebiam a respeito dos processos que ocorriam em sala de aula. Como já destacamos antes, é em função dessa nova preocupação que a professora foi enfatizando a maneira como os alunos lidavam com as tarefas realizadas (AF2 – Quadro 5), passando a escrever no diário o que eles achavam e se gostavam ou não dessas tarefas, assim como o aparecimento de situações de auto-avaliação dos alunos em classe.

Nesse sentido é que o trabalho em grupo, elemento fundamental de seu trabalho, é sempre avaliado, como nesse caso em que, tendo como ponto de partida uma discussão sobre respeito e convivência com as diferenças, a professora aproveita para avaliar a atuação dos grupos:

Aproveitando o assunto, aproveitei para que as crianças também avaliassem como é trabalhar em grupo e aprender a conviver com as diferenças. Os depoimentos foram bem interessantes e sinceros fazendo com que eu percebesse que os conflitos cognitivos surgidos no decorrer do meu trabalho e das crianças também eram aguçados pelos conflitos de relacionamentos surgidos nos grupos. (3ª. parte do Diário, p. 08)

Nessa situação, de uma forma significativa, a professora utiliza-se de um conteúdo curricular em discussão para avaliar um aspecto fulcral de sua prática docente, que são os grupos áulicos, levando em consideração as percepções de seus alunos a respeito. É importante destacar que, ao se referir ao seu próprio trabalho (*...no decorrer do meu trabalho...*), a professora coloca em jogo sua prática pedagógica, reconhecendo que a capacidade de respeito e convivência com as diferenças está também condicionada pela sua prática. Esse aspecto denota uma auto-avaliação dos alunos que a professora transforma em análise de sua prática docente, o que postula uma avaliação democrática que exige a participação ativa dos alunos.

3.4. O Diário da Professora Lírio: um encontro com a reflexividade docente

Esta professora tem uma escrita bastante rica em termos quantitativos (117 páginas escritas, mesmo tendo escrito uma parte a menos que as demais professoras) e, especialmente, em reflexões, pois há um encadeamento bastante significativo em seu discurso, no qual os relatos vão se constituindo para dar sentido, muitas vezes, às suas reflexões; trata-se de uma escrita bastante adjetivada, indo além do simples relato, o que mostra sua característica de permanente exercício avaliativo. Sua escrita é sempre carregada de muitas reflexões sobre o seu papel como educadora, o papel de sua prática avaliativa e de como ela tem implicações no desenvolvimento de seus alunos. Um dado significativo a esse respeito é o próprio início do seu diário, quando se diz inspirada pela capa do caderno que lhe entregamos como diário onde havia escrita a palavra “amor”: *amor pela profissão, amor pela vida, amor pelo ser humano chamado por nós professores de alunos* (1ª. parte do Diário, p.01). Mesmo, como ela afirma, tendo alunos à sua espera para atividades de reforço, sentiu-se impelida a logo escrever no diário que

havia recebido ao final da manhã daquele dia. Isso já nos indica uma disponibilidade da professora para a experiência de escrever sobre sua prática avaliativa.

Na escrita da professora Lírio, há um forte predomínio de suas análises e reflexões acerca de suas práticas. Em alguns pontos de seu diário, quase não há qualquer descrição de atividades ou indicação de objetivos ou expectativas sobre os alunos, e sim apreciações, justificativas, questionamentos e análises sobre suas próprias práticas, sobre a escola, sobre os alunos e mesmo sobre aspectos sócio-econômicos e políticos mais amplos, uma vez que consegue inserir o seu trabalho num papel social e político. À medida que foi escrevendo mais em seu diário, o caráter descritivo sobre suas práticas foi se fazendo mais presente, dando respaldo a essas reflexões e fortalecendo a relação entre descrição detalhada das atividades e suas análises. Essa característica que o seu diário foi adquirindo o coloca como um tipo de diário que Zabalza (1994) chama de diários mistos, ou seja, que se centram ao mesmo tempo na descrição das práticas e nas reflexões sobre as implicações que tais práticas trazem para os seus sujeitos (professora e alunos), com grande ênfase sobre estes.

Sua escrita mudou a partir da 5ª parte do diário quando, por decisão própria, começou a escrever mais diariamente, tornando-se menos expressiva e mais descritiva e, em alguns casos, particularmente mais ao final do ano letivo, mais breve. A partir do momento em que a professora Lírio começou a escrever diariamente, muitas vezes registrava todo o desenvolvimento de algumas aulas, assim como expunha os próprios conceitos ou explicava brevemente os conteúdos trabalhados, especialmente as aulas introdutórias, como chamava, da área de matemática. Esse registro, que destacava a forma como abordava os conceitos, como era a sistematização e como os alunos participavam e o nível de interesse deles, interessava à professora na medida em que tais situações se configuravam como experimentações pedagógicas que ela procurava fazer com o intuito de tornar as aulas mais significativas e interessantes. Ela chegou a manifestar, inclusive, o interesse de ter o nosso retorno a respeito da qualidade dessas atividades desenvolvidas.

Vejamos como se configurava a avaliação do trabalho pedagógico da professora a partir do Quadro 10:

Quadro 10 – Avaliação do Trabalho Pedagógico da Professora Lírio

Partes do Diário Categorias	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
META – Meta-Avaliação	XXXXX XXXXX X	X	XXXXX	XXXXX XXXX	XXXX	XXX	XXXXX X	XXXXX	XXXXX
AUTO – Auto-Avaliação da Prática	XX	XXX	X	XX	X			XX	X
AAT – Avaliação de Atividades			XXXX	XXXXX	XX	XX	XX	X	
AE – Avaliação da Escola			X		XX		X		
ACT – Avaliação das Condições de Trabalho		X	X	X	XXX	X			X
AF – Avaliação da Família		X			X		X		X

Como podemos observar, a professora Lírio, ao longo de todo o diário, fez avaliação nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico, embora tenha privilegiado a meta-avaliação, a auto-avaliação de sua prática e a análise das atividades desenvolvidas. Ela deu uma abordagem ampla à avaliação do trabalho pedagógico, combinando a análise dos aspectos mais específicos (META/AUTO/AAT) de sua prática com os aspectos mais *gerais* relativos à escola, às condições de trabalho e à família dos alunos. De todas elas, chama a atenção a frequência com que analisou ou explicou sua prática avaliativa, através da meta-avaliação. De fato, Lírio privilegiou em seu diário, especialmente até a 4ª. parte dele, tal dimensão, procurando analisar, justificar, explicitar e questionar a sua prática avaliativa e pedagógica como um todo. Lírio fazia avaliação das atividades (AAT) no que se refere à abordagem significativa dos conteúdos, ao bom desempenho e interesse por parte dos alunos e também à forma de organizar a turma.

Em sua escrita, a avaliação das condições de trabalho (ACT), algumas vezes, assumiu um caráter mais amplo, em que a professora fazia uma análise do sistema público de ensino ou uma comparação entre escola pública e escola privada, bem como considerava as condições de trabalho para além das condições físicas, pois analisava as condições de formação e as políticas curriculares e pedagógicas. Ao fazer registros sobre a família (AF), ela analisava a participação dos pais na formação escolar dos filhos, mas principalmente fez análises sobre as condições sócio-econômicas dos alunos e das famílias, mas sempre apontando o

quanto, apesar das condições adversas, a maior parte deles tinha um bom desenvolvimento escolar, numa visão bastante positiva das famílias.

Vejamos também como as diferentes modalidades de avaliação aparecem no discurso da professora:

Quadro 11 – Modalidades da Avaliação Presentes no Diário da Professora Lírio

		Partes do Diário	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
		Categorias									
A V A L I A Ç Ã O F O R M A T I V A		AF1 – Realização da Tarefa							X		
		AF2 – Relação com a tarefa	XXX	XXXX	XXXXX XXXXX X	XXXX	XXXXX XXX	XXXXX X		XXXX	XXXXX X
		AF3 – Realização e produto da tarefa	X	XX		XX	XXX	XX	XXXXX	X	
		AA – Auto-Avaliação – o aluno se avalia	XX	X	X			XXX			
		AAS – alunos se avaliam mutuamente							X		
		Meta-Avaliação em Classe	MAC (discussão sobre a avaliação)								X
	AAP (avaliação da professora)			X				X			
	AP (auto-avaliação da professora)			XX						X	
A V S A O L M I A C I T Ã V O A		AS1 – os alunos em relação parâmetros externos	X				X		XXX	XXX	X
		AS2 – os alunos em relação uns aos outros									
		AS3 – os alunos em relação a si		X	X					X	

Como podemos ver no Quadro 11, há uma ênfase nos registros tocantes à avaliação formativa por parte da professora Lírio, sobretudo aqueles que dizem respeito à avaliação dos alunos em seus desempenhos e na relação que tinham com as atividades desenvolvidas. Mas há uma particularidade quanto aos registros avaliativos que categorizamos como AF2 – e isso explica a grande frequência com que aparecem: além de fazer julgamentos referentes à relação dos alunos com as atividades desenvolvidas (se gostaram ou não, o interesse e a participação), a professora fez diversos registros em que julgava a conduta dos alunos em termos de valores morais e éticos, algo muito presente, como já mostramos, em sua prática pedagógica. Quanto à frequência desses registros processuais relativos ao desempenho dos alunos, podemos perceber, a partir da 3^a parte do diário, um

aumento que, embora não seja progressivo, no caso dos registros AF2, se manteve até o final da escrita do diário.

No caso dos registros que se configuravam como julgamentos sobre o desempenho dos alunos nas atividades (AF3), já podemos perceber um aumento progressivo, apenas interrompido com as duas últimas escritas, em função do final do ano letivo e da última parte do diário ter um caráter mais analítico da própria prática avaliativa e do processo de escrita. Mas, ao mesmo tempo em que há essa interrupção nos julgamentos processuais, formativos, vemos uma intensificação, justamente nas últimas escritas, dos julgamentos que consideravam os alunos em relação aos parâmetros de aprendizagem externos (AS1), pois, com o final do ano letivo ela estava mais atenta ao grau com que os alunos alcançaram as aprendizagens esperadas. Dessa maneira, mais ao final do ano, a avaliação formativa, embora ainda bastante presente, dá lugar também à avaliação somativa – apenas àquela referenciada a critério (Vianna, 1980; Hadji, 2001), ou seja, que se baseia em padrões de aprendizagem externos, convencionados para a série escolar, pois não houve nenhum julgamento de comparação entre alunos e apenas três julgamentos referentes ao progresso de alunos em relação às suas próprias aprendizagens.

A auto-avaliação em sala também é uma modalidade presente na escrita da professora Lírio, principalmente a auto-avaliação dos alunos sobre seus desempenhos, embora mais presente nas três primeiras partes e na 6ª. parte do diário. Essa frequência se deu dessa maneira porque ocorria em momentos de final/início de bimestres em que a professora procurava realizar uma discussão avaliativa com os alunos sobre seus desempenhos e também sobre sua prática pedagógica, como podemos ver tanto nos itens AAP como AP. É interessante destacarmos que, ainda que poucas vezes, houve momentos em que se discutiu a sistemática de avaliação e a prática pedagógica da professora como um todo foi avaliada, tanto por ela como pelos alunos, indicando uma perspectiva dialógica e de negociação no exercício avaliativo da professora Lírio.

Vejamos ainda como se constituíram os modos de enunciação na escrita de professora:

Quadro 12 – Os Modos de Enunciação da Professora Lírio

	Partes do Diário	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
	Categorias									
NÓS	NC – Nós Classe		XX		XXXXX XXXXX XX	XX	X	XXXXX XXXXX XXXX	XXXXX X	
	NP – Nós Professores/ Adultos	XX	XX		XX	X	XXX			
EU	ES – Eu Subjetivo	XX	XXX	XXXXX	XXXX	XXXXX XX	XX	X	X	XXX
	EO – Eu Objetivo	XXXXX X	XXXXX XX	XXXXX X	XXXXX XXXXX XXXXX XXX	XXXX	XX	XXXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXX	XXXXX
ELE(S)	EAG – Grupo todo	XXXXX X	X	XXXX	XXXXX XXXX	XXXXX XX	X	XXXXX XXXX	XXXXX	
	EALS – Grupo de aluno (a)s	XX	XX							
	EAL – aluno(a)			XXXXX XX	X	XXXXX		XX	X	

Como podemos ver no Quadro 12, a professora apresentava uma escrita muito significativa quanto à presença dos sujeitos, seja referindo-se a ela e aos alunos ao mesmo tempo, seja se referindo a si própria como também aos alunos. Essa característica de sua escrita que, como já afirmamos, tem uma vertente bastante expressiva, ou seja, expressa as práticas e idéias dos sujeitos do processo educativo, se manteve ao longo de todo o diário, ao mesmo tempo em que foi se intensificando. Em geral, ao se referir aos alunos em termos de grupo-classe, a professora denominava “as crianças” e algumas vezes os chamava também de “peçoinhas”, “criaturas”, expressando-se de maneira afetuosa em relação a eles.

Sua escrita era também bastante pessoal, pois havia uma freqüência muito grande da primeira pessoa (eu) no seu discurso, tanto em termos objetivos, quanto em termos subjetivos. Nota-se, embora ambos os discursos – objetivo e subjetivo – tenham se mantido ao longo de todo o diário, que nas últimas escritas houve um recuo do eu subjetivo e uma presença maior do eu objetivo, quando também a professora não somente intensificou a descrição das atividades, como também faz mais registros avaliativos referentes ao desempenho dos alunos em termos de resultados de aprendizagem (avaliação somativa).

A partir da 4ª. parte do diário, a professora passou a usar mais o enunciado NC (nós classe) em função de um discurso que passou a evocar mais as

atividades pedagógicas de forma mais detalhada. Em geral, as referências a alunos específicos eram análises positivas deles (com exceção de um único caso), seja dos seus comportamentos, seja do desempenho cognitivo e eram feitas sempre que a professora queria chamar a atenção para alguma prática ou postura que considerava significativa.

Há também, em função de uma outra característica de sua escrita – a avaliação ampla do trabalho pedagógico (Quadro 10), considerando todos os aspectos, várias menções a “nós professores” quando fazia avaliação do trabalho pedagógico da escola ou a “professores” ao avaliar certas posturas pedagógicas com as quais não concordava e percebia em sua escola. Nesse caso, a professora demarcava bem seu *distanciamento* de algumas práticas de professores ou outros profissionais da escola que considerava falhas ou descomprometidas com a educação dos alunos.

Reflexões e Meta-reflexões sobre a prática

A professora Lírio, ora em seu diário, ora em suas falas, fez algumas apreciações (meta-reflexões) acerca do papel que a escrita reflexiva estava tendo para sua prática avaliativa. Isso constituiu um conjunto de dados bastante significativos para reafirmar a importância dos diários e o potencial reflexivo e impulsionador que têm para o desenvolvimento profissional.

Ao longo de seu diário fez menções diretas ao que representava para ela escrever, algumas vezes fazendo uma reflexão voluntária ou a partir de uma solicitação específica nossa, ou simplesmente afirmando “*sinto necessidade de registrar o desfecho dessa situação*”, indicando que a prática da escrita tornara-se uma necessidade quase catártica (Holly, 1995), principalmente porque se referia a uma situação bastante problemática que havia experimentado em sala de aula, mas também de avaliação de sua prática:

Já sinto falta de escrever e assim repassar em minha mente o que faço e descobrir coisas de forma reveladora nos instantes em que escrevo. Quero nos próximos dias procurar usar a prática do registro no diário de forma realmente “diária”. Pois sei que quando conseguir tornar isto uma rotina, várias coisas maravilhosas que fazemos cotidianamente, não passarão despercebidas. Estou percebendo gradativamente a eficácia e beleza deste procedimento e o quanto esta prática da escrita avaliando o que fazemos, nos possibilita retomadas de

ações, num prazo quase imediato, nos propiciando realmente a avaliação paralela de nosso trabalho. (3ª. parte do Diário, p. 39)

Nessa reflexão que faz sobre os significados de sua escrita, assume a necessidade de escrever e de tornar, portanto, essa escrita diária, ao perceber que ela se tornou instrumento de expressão e de objetivação, uma tomada de consciência de si e de sua prática avaliativa (Catani et al., 1997). Tendo sua prática expressa e objetivada, a sua escrita se constitui também como instrumento de auto-avaliação e de investigação didática (Darsie, 1995), possibilitando, como ela mesma afirma, *“realmente a avaliação paralela de nosso trabalho”*. O sentido do termo *paralela* indica justamente a idéia de se utilizar dessa reflexão para ir re-significando sua prática, dando uma visão processual e dinâmica à prática avaliativa.

A prática da escrita vai se tornando também uma necessidade:

A rima aqui não é conseqüência de nenhuma facilidade que eu possua com a escrita, mas porque quando escrevo sobre educação, não sei se escrevo ou se canto, tamanha é a satisfação que me envolve e me invade. (10ª. parte do Diário, p.117)

Eu gosto de escrever, né, e isso me faz muito bem e eu acho que é só a falta do hábito. Não se torna pesado! (1ª. Entrevista)

Aí eu comecei de forma bem genérica a falar no caderno, eu comecei a falar sobre reforço, as crianças não estavam me esperando, então me vem muita coisa na cabeça, ao mesmo tempo, então eu acho que eu me detinha em determinada coisa, de forma geral. Aí depois acho que eu comecei a ter necessidade de especificar, de pontuar mais as coisas, o quê que eu estou realmente vendo, aí que eu comecei a fazer de forma diária. (2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

Mais do que atender a uma necessidade de pesquisa que diz respeito a outrem, a professora começou sentir a necessidade de registrar quase até que *in actu* situações vividas em sala de aula e, nesse registro, refletir, buscar outros significados e encontrar respostas para os desafios enfrentados²⁴. Passou, inclusive, a fazer o registro realmente diário pela necessidade de escrever o que era significativo quase que imediatamente à ação (o que seria mais viável a um “diário de bordo”), embora reconhecesse o quanto a escrita *a posteriori* é mais significativa

²⁴ Os três trechos do diário transcritos anteriormente dizem respeito a situações que a desafiaram e a angustiaram muito e que foram objeto de análises que tiveram um lugar de destaque em suas escritas.

do ponto de vista de sua capacidade de análise crítica e de construção de novos significados, em função do distanciamento e da neutralização das exigências que, a todo momento, obriga o professor a tomar novas decisões quando está em sala de aula:

Então, depois que eu registrei, só acomoda dentro da gente, isso é gostoso, você reorganiza as coisas, né? Então, gente, o registro para o professor é importantíssimo! Como é valioso isso! Né? Você colocar no papel, você escrever, tem dia que eu passo atribulado, e quando chego à noite, eu falo “ gente, será que eu vou conseguir colocar tudo aquilo que eu quero, que eu pensei, que eu fiz hoje? (...) mas as coisas vêm assim, né, com a carga tão grande, você vai lembrando... E no momento que você relata, que você descobre coisas, o importante é isso! Não é... Eu não tô estática! Relatando uma coisa que eu vi ali tô colocando aqui! Não é. É como se eu tivesse vivenciando tudo aquilo e aí quando tudo aquilo vem em mente eu vou descobrindo outras coisas! (1ª. Entrevista)

(...) mas quando eu registro, quando eu escrevi, eu tenho um senso crítico melhor, porque eu estou olhando detalhes, eu estou me vendo, olhando a aula que eu dei hoje, como é que eu agi, como é que eu interferi, o quê que eu ganhei com aquilo, então acho que isso vai me favorecendo também a criticar mais, a observar mais, a querer mais de mim mesma, a mudar. (2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

Ao provocar um *distanciamento* entre a prática e a reflexão sobre ela, a escrita apura o olhar da professora, aumenta a necessidade e a capacidade de observação, portanto, de avaliação, e suscita mudanças na prática pedagógica. Os frutos conseguidos com esse distanciamento nos chamam a atenção para dois aspectos importantes que, de certa forma, dão uma identidade particular à escrita reflexiva: uma é que o problema dessa escrita não é uma questão de memória, de aludir aos fatos, às situações que ocorreram para descrevê-las e/ou analisá-las, mas sim uma questão de referencial, ou seja, de um *campo* de referências de que o sujeito se utiliza para refletir sobre algo. Nesse caso específico, há um referencial que tem origem na experiência profissional da professora, na sua trajetória particular e na maneira como constitui(u) sua relação pessoal/profissional com as práticas que desenvolve. A outra é que, como a própria professora já diz, os significados e os pressupostos das ações pedagógicas não estão postos de forma integral ao planejá-las e realizá-las, mas continuam sendo construídos, redefinidos e recolocados na medida em que refletimos sobre elas, na medida em que **avaliemos** seus desdobramentos e como nos colocamos diante desses. Dessa maneira, além de

retomar a prática vivida, esta também é re-significada, o que contribui para se construírem novas práticas, transformando ou aprimorando as já existentes.

Em uma das vezes em que relata os desdobramentos de uma avaliação coletiva que os alunos fizeram de seu trabalho pedagógico e deles próprios, a professora faz uma justificativa do papel da auto-avaliação para os alunos e em seguida acaba, ela mesma, utilizando o diário como espaço para se auto-avaliar:

A auto-avaliação possui seu grande valor em oferecer ao aluno a capacidade de se olhar e reconhecer seus limites, suas potencialidades, para que se apropriando e se responsabilizando pelas próprias atitudes, sejam os maiores interessados em mudar. (1ª. parte do Diário, p. 12)

Ao longo dos últimos dias, tenho tentado colocar em prática as propostas que fiz sobre minha prática perante meus alunos. Tentei diminuir as broncas, mas venho mostrando a eles que em alguns momentos é difícil conseguir deles comportamentos necessários apenas através da conversa, do diálogo. (1ª. parte do Diário, p. 14)

Chego ao final do ano, olhando para trás, admirada com o quanto caminhamos e realizamos, mas ao mesmo tempo com uma sensação nítida de que poderia ter ido mais além, ou que as crianças poderiam ou deveriam ir para uma quinta série mais seguras e com questões básicas mais resolvidas. (8ª. parte do Diário, p.111)

Sua perspectiva de auto-avaliação, tanto para os alunos como para si mesma, é a de superação, de transformação a partir da auto-responsabilização pelo desenvolvimento, pela aprendizagem e pelas posturas assumidas. Com essa auto-responsabilização, a relação que o aluno tem com a avaliação não passa por uma relação mercadológica ou mesmo heterônoma, de dependência daquilo que o professor, os pais e a escola querem; pelo contrário, essa relação torna-se mais autônoma, na qual é o maior interessado em diagnosticar e refletir sobre suas conquistas (Luis, 2003). A auto-avaliação que faz ao final do ano quanto às aprendizagens que os alunos deveriam dominar para ingressarem na quinta série é uma preocupação que esteve presente ao longo de todo o seu diário como um dilema: assegurar as competências necessárias e condizentes com a etapa de escolarização do aluno acompanhando e garantindo o processo de aprendizagem dos alunos. E o que ocorre é de fato uma auto-avaliação que procura captar as necessidades, as dificuldades, os avanços e não mera atribuição de conceitos, como muitas vezes, equivocadamente, ocorre.

Em relação à sua própria prática, o diário tem a função, apesar de ter incorporado as práticas que os alunos haviam considerado necessárias para a melhoria do seu trabalho, de processo de objetivação das razões pelas quais age da maneira como age, sendo assim, de auto-reconhecimento dos significados pessoais/profissionais que dá àquelas práticas. Uma vez que algumas de suas práticas tenham sido colocadas em xeque pelos alunos e, como consequência, questionadas por ela, a professora constrói uma argumentação para não deixar dúvidas a respeito das práticas e decisões que leva adiante.

A escrita é, ela mesma, um exercício avaliativo, o que, para a professora Lírio, se constitui num diálogo consigo, com seus alunos e com *outras tantas* pessoas:

*Avaliar é o que faço agora, é conversar comigo mesma, se possível, isso não é um monólogo, porque quando eu professora converso, “diálogo” comigo mesma, **outras tantas pessoas** surgem em meio a esta conversa, ou seja, na melhor e das maravilhosas hipóteses, converso e surgem meus trinta e quatro alunos, que falam, questionam comigo sobre e quando avalio minha prática. (1ª. parte do Diário, p. 8) (grifos nossos)*

Acho que a escrita é poderosa. Você não imagina, naquele momento em que você coloca no papel suas ações. Até a forma de você escrever já é uma avaliação, a palavra que você utiliza. Uma coisa que você achou bacana na hora, mas era só você ali, com as suas observações. Quando você joga no papel, é como se você estivesse dialogando ali naquele momento, né? Então você avalia muita coisa que, no quente ali da sala de aula, por mais que você esteja tentando com as crianças, é um outro momento, você está em missão ali a todo instante, não é esse momento de reflexão, é muito rápido, muita coisa se perde. Então, quando você vai pro papel, é muito gostoso. Você vê coisas, você re-analisa, você julga, então eu acho que a gente descobre muita coisa na hora que você coloca no papel. É muito interessante. (2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

Aqui há uma referência clara à presença de diversas observações, análises e questionamentos que faz a respeito dos seus alunos e também com eles, pois o exercício avaliativo é um processo amplo e remete a um diálogo com os alunos e a um auto-questionamento permanente. As *“outras tantas pessoas”* certamente são os diversos profissionais com os quais atuou ao longo de muitos anos em outra escola e com quem, como já afirmamos, ela construiu uma base de conhecimentos

profissionais em função de que ainda mantém esse diálogo²⁵. Além disso, ela faz uma meta-análise do processo de escrita, mostrando, numa reflexão *a posteriori*, que o simples fato de escrever, de escolher uma palavra implica, já é um exercício avaliativo, constituído pela possibilidade de diálogo, de negociação a três, ou seja, entre o eu narrador, o eu narrado e a realidade, como destacou Zabalza (1994).

A sua escrita do diário, como exercício avaliativo que é, coloca inclusive a própria avaliação como objeto dele, como instrumento, não só para evidenciar e sistematizar, mas para questionar, para pôr à prova sua prática avaliativa:

Esta atividade que aqui desenvolvo de registrar minhas próprias práticas de avaliação, avaliando o que e como avalio, me faz pensar no quanto este processo é fascinante, ou seja, avaliar a própria avaliação, como forma constante de realimentar este processo. Quando me avalio, olho para mim mesma. Quando registro revejo o que faço e descubro nas entrelinhas do que escrevo coisas que talvez não percebesse caso não possuísse esta prática da escrita. (3ª. parte do Diário, pp. 38-9)

O processo avaliativo e a escrita do diário são práticas prazerosas para a professora, pela capacidade auto-formativa do diário (O'Hanlon, 1991), ao possibilitar a (re)descoberta da avaliação, a partir da construção de um novo olhar sobre ela e sobre a prática pedagógica como um todo. Há uma intencionalidade clara por parte da professora de tornar essa escrita um processo de desenvolvimento profissional em que a avaliação, ou melhor, a auto-avaliação está na base desse processo, o que, ao longo do seu diário, como veremos mais adiante, vai se confirmando e se intensificando.

Apesar dessa intencionalidade, a professora não utiliza nenhuma sistemática específica de escrita, não há nenhum esboço ou planejamento prévio do que vai abordar, como contou ao relatar o seu primeiro momento de escrita em seu diário:

*Então, eu gosto de discorrer assim bem à vontade e aquele início foi muito gostoso por isso, porque foi muito **descompromissado**... né, e eu colocando as minhas impressões, as minhas primeiras sensações de ter visto aquela capa, de ter despertado em mim uma coisa tão gostosa, de eu ficar com vontade... aí eu lembrei das crianças, né, a gente tava/ era um caderno para ser*

²⁵ Esse diálogo com sua experiência profissional anterior lhe parecia *vital*, na medida em que não havia sequer, segundo ela mesma, nada parecido na escola em que ora atuava, nem em termos de nível de aprofundamento das discussões, nem em termos de comprometimento com um projeto de escola realmente coletivo.

um diário sobre avaliação e eu doida para poder já registrar alguma coisa e as crianças me esperando! Mas tinha tudo a ver com o que eu ia registrar, né? As crianças lá fora me esperando, por quê? O que aconteceu na sala de aula que eles estavam esperando? O que é que faltou? Por que essa aula de reforço, né? Aí eu parti daí pra poder... assim, prosseguir, mas não tive preocupação nenhuma, nenhuma!

(...)

*(A escrita) Foi surgindo... foi... e foi, assim, numa semana muito feliz de... né? Tudo bem que há toda a avaliação no sentido diário, cotidiano né, assim, envolvido ali com as coisas **mais simples** do dia-a-dia, mas há pontos altos também, não alto no sentido terminal, né, que nem é alto, mas o alto no sentido de várias ações que vão se encadeando/ então você chegou numa semana que eu estava fazendo as atividades com eles, né, tava aproximando a reunião de pais, eu tinha que preencher relatório, tal, aula de reforço, aí eu fui pegando tudo isso, né, e fui tentando desenvolver, sabe? (1ª. Entrevista)*

Sua facilidade para escrever vai ao encontro de uma capacidade bastante expressiva de articular os diversos sentidos e performances da avaliação: o que iria começar a escrever era não só sobre uma prática tão marcante em sua trajetória profissional, como é o caso da avaliação, como estava fortemente ligado à atividade que a aguardava naquele momento, que era o reforço escolar para um grupo de alunos, assim como também dizia respeito a alguns *pontos altos* que vivia em sala de aula.

3.5. Entrecruzando algumas linhas: aproximações e distanciamentos entre os diários das quatro professoras

Ao aprofundarmos nossa análise sobre os diários das professoras e sobre seus discursos meta-reflexivos, seus discursos sobre os seus processos de registro reflexivo, foi possível percebermos melhor as razões pelas quais cada professora aceitou participar da pesquisa que implicava a escrita de um diário. O que parecia óbvio – cada uma delas já tinha uma pré-disposição a essa escrita, razão pela qual conseguimos muito rapidamente reuni-las em torno da pesquisa - foi sendo aos poucos de fato reconhecido. Isso aconteceu por meio do ir e vir de nossas leituras e escutas dos diários e das entrevistas, pela organização, categorização da riqueza de

dados que tínhamos e até mesmo por meio de uma “memória sensível”²⁶ que nos permitiu percebermos melhor os significados dos discursos construídos pelas professoras.

Assim é que compreendemos as diferentes razões e finalidades que fizeram com que cada professora participasse da pesquisa:

(a) a professora Orquídea precisava encontrar novos caminhos para trabalhar a partir das reais necessidades pedagógicas de seus alunos e dela mesma, superar suas próprias dificuldades em função dos desafios que enfrentava com uma turma de alunos que apresentava um nível de aprendizagem muito aquém às exigências da série em que estavam. A necessidade de se sentir desafiada era certamente a necessidade de superar tais dificuldades tendo o diário e a pesquisadora como interlocutores;

(b) a professora Azaléia, além de se caracterizar como uma professora versátil, com experiência em um importante grupo de estudos, pretendia dar início a um Curso de Mestrado em Educação e via na escrita do diário a possibilidade de sistematizar suas práticas, que seriam seu objeto de estudo;

(c) a professora Lírio, por sua vez, além de uma trajetória profissional muito rica, de experimentação didática e de trabalho e estudo coletivos, sentia necessidade de interlocutores capazes de discutir com compromisso e criticidade a prática docente, uma vez que em sua nova escola de atuação isso ainda não ocorria; e

(d) a professora Marcela precisava melhorar sua capacidade de sistematização, de forma que fosse possível sistematizar as experiências do projeto que desenvolvia, de cuja avaliação externa dependia sua continuidade. Além disso, a jornada sufocante de trabalho à qual estava submetida havia descaracterizado o sentido de muitas de suas práticas e este precisava ser retomado, para o que o diário poderia contribuir.

É importante destacarmos que essas razões, primeiramente, não foram objetivadas diretamente pelas professoras e, em segundo lugar, foram se

²⁶ Chamamos de memória porque todas as situações vividas e/ou presenciadas durante as observações, as entrevistas e as conversas informais vêm à tona constantemente durante esse processo de análise. E chamamos de sensível porque essa memória diz mais respeito aos dados que não podem ser, muitas vezes, objetivados, como os silêncios, o choro, o riso, o olhar, os gestos, a emoção, os quais permearam todo o processo de investigação.

constituindo ao longo da experiência de escrita. Por outro lado, as diferentes razões para produzirem essas escritas nos levaram a duas interpretações interessantes:

(a) as diferentes razões que as professoras tinham – que estavam relacionadas ao seu processo de desenvolvimento profissional, influenciaram as formas de registro e os aspectos que eram abordados em suas escritas, tendo como base aquilo sobre o que mais tinham necessidade de refletir e de avaliar;

(b) além disso, o desenvolvimento profissional não se impõe como condição para se utilizar uma escrita reflexiva, podendo ser esta, ao contrário, uma das forças motrizes desse desenvolvimento. Em todas elas, apesar das diferentes razões, vimos que também foi um exercício de “curiosidade epistemológica”, da qual nos fala Freire (1997), a aceitação de participarem da pesquisa, permanecerem todos aqueles meses no processo de escrita e imprimirem mudanças na prática da avaliação.

De outro lado, o caráter pessoal/profissional da reflexividade (Dewey (1959), ou seja, o espírito aberto, o envolvimento de ‘todo coração’ e a responsabilidade, assim como o próprio fato, como já mencionamos no capítulo metodológico, de elas disponibilizarem seus diários, com as marcas pessoais ali presentes, já denota essa disposição pessoal. Essa disposição pessoal, é claro, foi sendo construída ao longo da pesquisa, embora com dificuldades, já que a escrita foi exigente e durou um longo processo, além de se submeter às próprias dificuldades pessoais de cada professora ao escrever.

No caso da professora Orquídea, isso foi marcante ao produzir uma escrita em que, mais do que evidenciar suas práticas avaliativas a partir dos diários e de suas falas, estabeleceu um processo de questionamento de suas práticas ainda assistemáticas e, em alguns casos, insuficientes para lidarem com a complexidade e heterogeneidade de sua turma. Mais do que mostrar práticas avaliativas inovadoras, significativas, sua fala e sua escrita mostram uma professora em processo de ebulição, de auto-crítica, de auto-descoberta, de reconhecimento de sua prática, de seus limites, de questionamento vocacional até. Esse processo de desenvolvimento profissional é visível quando, ao longo do diário e das entrevistas, ela vai se descobrindo, descobrindo seus alunos, seus medos, suas dificuldades e também algumas qualidades de seu trabalho.

As próprias professoras analisaram a participação na pesquisa, a experiência de se engajar num processo de reflexão que possibilitou a articulação entre o discurso escrito e o discurso falado (a partir das entrevistas):

Através das conversas que tivemos sobre minha prática, seguidas é claro de minha escrita, pude perceber o quanto o registro representou um espelho no qual me vi e o quanto sobretudo as conversas me ajudaram a conhecer esta imagem refletida, redescobindo o que descobria, revendo o que via, contra argumentando o que argumentava. Pois se apenas escrevia já descobria, mas quando conversava sobre o que já estava escrito, descobria ainda mais.(9ª. parte do Diário da Professora Lírio, p.113)

Então esses momentos [de entrevistas] pra mim são muito bons, sabe? Me alimenta, me enriquece, me traz novas sugestões, novas dúvidas (que isso é muito bom). (...) Ou alguma pergunta que você me faz me remete a coisas assim que eu já registrei, mas que nem naquele momento em que eu registrei eu havia pensado aquilo. (Professora Lírio, 2ª. Entrevista Coletiva, novembro/2004)

Também agradeço pela oportunidade que você me apresentou de participar de sua pesquisa de uma forma que eu mesma não esperava: fazendo com que eu analisasse o que estava fazendo e porque estava fazendo. (10ª. parte do Diário da Professora Azaléia, p.51)

Aqui vemos o papel instigador que as entrevistas assumiram, particularmente pela característica que tiveram de provocar reflexões e de levantar discussões (inclusive interativas entre nós e as professoras), além da própria explicitação sobre o que as professoras escreveram. Nesse caso, além de a escrita, por si só, levantar questionamentos, re-significar as práticas, as entrevistas serviam, ainda, como momentos *desestabilizadores* das concepções e crenças já (re)elaboradas pela escrita que muito enriqueceram suas reflexões, provocaram mudanças em suas escritas e, particularmente no caso das professoras Orquídea e Marcela, mudanças em suas próprias práticas. Se podemos dizer que as práticas de escrita – mesmo aquelas que foram pouco além da descrição de atividades – constituíram um processo de reflexão sobre a ação (Schön, 1997), as entrevistas foram um processo meta-reflexivo muito importante para o desenvolvimento das professoras, fazendo as professoras analisarem e re-significarem o que escreviam.

É importante destacarmos ainda que a capacidade avaliativa e crítica se deveu em grande medida aos momentos de fala, ao longo das entrevistas, pois o discurso oral, a exemplo da professora Azaléia que mantinha uma relação mais tensa com a escrita e utilizou-a muito pouco para a expressão de suas reflexões,

conduziu um processo de reflexão, de argumentação, de construção de uma epistemologia da prática muito significativo. Isso relativiza a visão comumente aceita de que a escrita, em comparação com a oralidade, é em si dotada de maior capacidade de reflexão, de interpretação, de sistematização.

Ao discutirem como foi o processo de escrita dos diários, as professoras revelaram terem tido, em graus e maneiras diferentes, dificuldades ou receios, alguns relativos à preocupação em atender ou não os objetivos da pesquisa, mas principalmente relativos à própria condição de escrever. Embora possa parecer um receio pela possibilidade dessa escrita ser lida por outros, entendemos que o que ocorre é um fenômeno muito comum, pois esse processo é doloroso (Mérini, 2000), é sofrível (Afonso, 2005), é desconfortável (Holly, 1995), não somente para os professores, mas para todos que se aventuram pelo mundo da escrita. Afonso (2005), por exemplo, ao falar das escritas acadêmicas, afirma que o sofrimento da escrita só acontece com aqueles que se debruçam sobre uma escrita verdadeiramente rigorosa, crítica e que, ao contrário, não conhecem esse sofrimento aqueles que não levam à toda prova a flexibilidade.

Sendo assim, o desconforto e as dificuldades do processo da escrita para as professoras são mais do que esperados, tendo em vista alguns aspectos que, para além das dificuldades comuns à escrita, algumas vivenciavam: pouca experiência com a escrita, uma formação escolar/familiar pouco favorável em termos de capital cultural (Bourdieu, 1998), condições de trabalho, tanto do ponto de vista da infra-estrutura como principalmente do clima institucional desfavoráveis às práticas reflexivas (discussão e trabalho coletivo, processo formativo vinculado à instituição, existência de um projeto de escola etc.). Em especial, no entanto, há um aspecto ainda mais importante, que é a particularidade da profissão docente, como ela historicamente vem se constituindo, pois

*o *métier* do professor é vivido como um *métier* da ação e da comunicação. Introduzir a escrita para racionalizar as decisões e engatar os processos de evolução ou de remediação não é natural/comum, nem para a equipe de formadores, nem para os professores das escolas. A escrita é um ato formal de legitimação diante da instituição ou um ato funcional de preparação da aula. Escrever para analisar e remediar suas próprias práticas é incomum e doloroso. (Mérini, 2000:73)*

Embora o professorado tenha uma relativa experiência cotidiana com a escrita, esta se caracteriza como uma escrita bastante diferente, “funcional”, como

diz a autora. Como a própria professora Orquídea argumentou, a prática do planejamento, por exemplo, se reduz a uma listagem de atividades, o que não favorece uma escrita mais reflexiva, embora a ação de planejar pressuponha uma reflexão por parte do professor. Nesse sentido, as professoras se lançaram num desafio muito grande para, de certa forma, superarem a si próprias e à sua cultura profissional a fim de conhecerem e refletirem sobre suas experiências.

O desafio foi menos “doloroso” para a professora Lírio que, diferentemente das demais e certamente por experiências anteriores de registro de suas práticas, não teve muitas dificuldades com sua escrita. De fato, como já constatamos, sua escrita traz relatos bem detalhados e, principalmente, reflexões consistentes acerca de sua prática avaliativa, de si mesma e dos seus alunos. Mesmo sem dificuldades, tanto ela como as professoras Marcela e Orquídea tiveram, inicialmente, alguns receios se seriam realmente compreendidas, por razões que se diferenciam entre elas. Ora, num processo de pesquisa como este, que envolve uma postura ativa por parte das professoras em função de suas escritas, era esperado que elas tivessem não só esse tipo de preocupação, como também procurassem, como o fizeram, receber algumas indicações de nossa parte sobre o que escrever. Por outro lado, a preocupação em se fazerem compreendidas não traria justamente um benefício para a qualidade das sistematizações que faziam e, conseqüentemente, para a pesquisa? Recorremos, então, à função de construção da escrita discutida por Mérini, que pressupõe que o fato de ter que tornar públicas suas práticas de escrita “demanda um esforço de síntese, de construção simbólica e de paginação/formatação que resultam em uma reorganização das concepções” (Mérini, 2000:74).

Em relação ao conteúdo de suas escritas, todas as professoras procuraram registrar, particularmente na forma narrativa, suas práticas cotidianas em sala de aula, principalmente o desenvolvimento das atividades e suas avaliações destas e dos desempenhos dos alunos. Em todas elas, vimos uma ênfase na avaliação formativa do desempenho dos alunos e, podemos dizer também, de suas próprias práticas. Em relação aos alunos, chamou-nos a atenção outro aspecto: a valorização por parte das professoras da relação dos alunos com a tarefa (AF2), inclusive sendo tal relação uma referência importante na avaliação que as professoras faziam das atividades que desenvolviam. No entanto, isso pouco implicou, em geral, práticas de auto-avaliação por parte dos alunos, um elemento que aparece pouco nos diários. Consideramos importante também a presença da avaliação somativa, especialmente

por aparecer junto com a avaliação formativa, pois compreendemos que o verdadeiro papel de uma avaliação contínua é esse de transitar entre essas duas dimensões que procuram tanto acompanhar o processo quanto buscar resultados ou sínteses de aprendizagens. Houve, também, um progresso ao longo dos diários, em que os julgamentos sobre as aprendizagens dos alunos foram se intensificando e mudando de caráter (em geral, havendo maior preocupação em apontar as aprendizagens conquistadas pelos alunos), revelando o papel de instrumento de avaliação que os diários assumiram para as professoras durante a pesquisa.

No que diz respeito ao que estamos chamando de avaliação do trabalho pedagógico, vimos que os aspectos que prevaleceram foram os registros auto e meta-avaliativos, bem como as avaliações das atividades, à exceção da professora Lírio que, além destes, também analisou sua escola, as condições de trabalho e as famílias dos alunos. Em geral, as professoras deixaram de fora de suas análises questões amplas ligadas à avaliação educacional, como sistema de ciclos, problemática da reprovação, progressão automática, avaliação do sistema educacional etc. À exceção da professora Lírio, que fez algumas reflexões sobre o papel e o seu compromisso profissional com a escola pública, as professoras optaram pelo registro de questões que afetavam mais direta e incisivamente suas práticas e aquilo que estava sob seus “domínios”. Mesmo no caso de professoras que analisaram outros aspectos do trabalho pedagógico, como Lírio e, um pouco menos, Marcela, essa análise ocorreu em função de situações que se passavam em suas classes, o que ratifica nossa interpretação de que as professoras buscaram refletir aspectos com os quais poderiam ter respostas mais diretas para as suas práticas. Além do mais, pelo caráter narrativo de seus registros, isso pode denotar uma linguagem que não se caracterizava pela análise, pela explicação conceitual e conjuntural dos sentidos mais amplos de suas práticas, ou seja, pela imersão das questões registradas num conjunto de razões e relações que as explicassem, numa visão sistêmica da problemática da avaliação.

Como vimos, o fato de as professoras terem feito poucas referências a aspectos mais globais e “externos” da prática pedagógica mostra que as particularidades e desafios de cada prática requisitaram maior atenção de sua parte. Dessa maneira, uma reflexão em termos da dimensão ética, dos significados e implicações sociais, culturais e políticos da avaliação e do trabalho pedagógico, cuja importância foi destacada por Sacristán (1999), não apareceu em suas escritas,

embora em suas falas, todas elas tenham feito discussões sobre tais aspectos de alguma maneira.

Esse caráter de proximidade com o cotidiano e com as questões contingenciais de suas experiências fez com que os diários fossem espaços para as professoras registrarem suas dificuldades e angústias, e não apenas situações bem sucedidas. Esse espaço se constituiu algumas vezes como catarses, como “desabafos”, como falou a professora Marcela, mas tiveram o papel de objetivar e esclarecer seus sentimentos e, em função disso, ajudou-as a tomarem um distanciamento necessário dessas dificuldades, como afirma ser importante Cifali (1995).

À exceção da professora Azaléia, todas elas construíram uma escrita expressiva (Zabalza, 1994), pois esta se constituiu em espaço de auto-questionamentos, mesmo de catarse e de expressão dos sujeitos, fazendo com que estes tivessem um espaço significativo em seus registros. Outras vezes, esse espaço se constituiu como reflexões e auto-avaliações na tentativa de busca de superação das dificuldades, mostrando a “voz autêntica” (Pinar, 1988 *apud* Holly, 1995) das professoras, ou seja, uma possibilidade de se conhecerem melhor, servindo para aprofundarem, mesmo que principalmente a partir dos seus discursos falados, várias questões de suas práticas e concepções avaliativas. Assim, as professoras produziram uma escrita afetada/interessada, ou seja, uma escrita que se tornou algo pessoal para cada uma delas, que encontrou finalidades profissionais e razões de se manterem para além da própria pesquisa. Um dos indicadores disso foi o diário ter se constituído como espaço tanto para as práticas bem sucedidas como espaço para as dificuldades, a dúvida, o erro. Para Cifali (1995), há uma

necessidade de não calar a dificuldade, pois tudo concorre a que não se fale dela que à meia voz e quase não a torne pública. Ousar dizer da falibilidade, ser sincero, é de fato, algo razoável em nossa cultura atual? No mundo da educação e do ensino, o erro e a dúvida não se expõem desde há muito tempo. (...) A falha é, portanto, aquilo a partir do que nós aprendemos, escrevemos e construímos. (p. 57)

A importância desses elementos está em que, num processo em que prevalecessem apenas situações bem sucedidas, talvez não fosse possível fazer tais análises e as professoras se (re)conhecerem, pois, como diz Nóvoa (1997), a crise suscita uma decisão, o que, acreditamos, implica assumir determinadas

posturas que expressem nossas concepções. Para isso, foi fundamental o fato de as professoras não se sentirem censuradas ou auto-censuradas, por mais difícil que tenha sido para elas exporem também suas dificuldades. Consideramos que esse aspecto, em especial, foi decisivo para o processo de desenvolvimento profissional que foi, para algumas, desencadeado e, para outras, consolidado a partir do exercício de metacognição, de auto-avaliação que o registro de suas práticas possibilitou.

A possibilidade de questionar lacunas na própria prática pedagógica, de rever posturas, de colocar-se em estado de permanente questionamento, ao contrário de parecer uma fragilidade profissional, foi a expressão mais eloqüente da capacidade de auto-formação crítica das professoras e do potencial com que se mostraram os diários no desempenho desse papel formativo.

Além disso, algo muito significativo é o fato de os diários terem alcançado esse engajamento pessoal das professoras, sem que fosse uma prática de escrita *voluntária* e decidida *a priori* por elas mesmas, e sim um procedimento de pesquisa.

4. ENTRE O DITO E O ESCRITO, QUE AVALIAÇÃO?

Construir o entendimento de avaliação formativa como a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola.
(Benigna Villas Boas)

No capítulo 3, vimos como as práticas de escrita das professoras foram se constituindo ao longo da pesquisa: as características, os conteúdos e os enunciados discursivos, bem como suas análises acerca das próprias práticas de escrita. Neste capítulo, vamos analisar, além das práticas avaliativas que foram sendo reveladas ao longo de seus diários, como essas práticas foram sendo constituídas, redimensionadas, explicitadas ou negadas a partir de suas falas, que tiveram como objeto a análise/explicação de suas próprias escritas e questões que apresentamos a partir das observações em sala de aula.

Analisaremos a maneira como as professoras constituíram e refletiram suas práticas avaliativas. Para isso, incursionamos diretamente pelos seus diários e falas, considerando quatro categorias básicas:

(4.1) o que e como as professoras avaliavam (quais são e como se desenvolvem as práticas avaliativas);

(4.2) o que as professoras esperam dos alunos (que objetivos e finalidades permeiam e constituem sua avaliação);

(4.3) como os alunos agem na visão das professoras (quais aspectos são objeto das apreciações e julgamentos nos diários);

(4.4) a avaliação do trabalho pedagógico: ampliando o campo das práticas avaliativas (quais os aspectos eram avaliados para além da aprendizagem dos alunos)

(4.5) os diários como instrumentos de auto-avaliação e de meta-avaliação (quais os questionamentos e críticas sobre a própria prática e quais as explicações e/ou reflexões acerca da avaliação)

(4.6) Algumas considerações sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento profissional das professoras.

Consideramos que estas categorizações permitem ter um panorama significativo das práticas e das concepções de avaliação das professoras, uma vez que pressupõem o que, como, porque, para que, com quem e quando avaliam.

4.1. O que e como as professoras avaliavam

Houve um predomínio do discurso narrativo nos diários das professoras e também a presença significativa da descrição das atividades realizadas cotidianamente, mostrando o vínculo entre práticas de ensino e práticas de avaliação. Tanto a escrita como a fala das professoras revelaram uma diversidade de procedimentos avaliativos que valorizavam especialmente a avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como vimos no capítulo anterior.

4.1.1. Diversidade de atividades significativas de aprendizagem e de avaliação

As atividades que as professoras apresentavam eram bastante diversificadas e diziam respeito a situações significativas de ensino e de avaliação, pois valorizavam o uso de textos, a contextualização, a utilização de situações-problema e a participação ativa dos alunos. Vejamos, em alguns exemplos, como isso ocorria²⁷:

- Azaléia *Para encerrar a semana foi distribuído um livro de contos diversos para os alunos lerem no final de semana. Na segunda-feira foi solicitado que escolhessem o conto que mais gostaram e contassem aos colegas do grupo, após fariam o reconto por escrito para que um colega do grupo lesse e conferisse se a história estava completa. Também essa atividade foi bastante rica para a aprendizagem dos alunos, devido às trocas de informações no reconto oral da história e no reconto escrito. (...) Durante esta semana exploramos bastante as histórias lidas pelos alunos no livro de contos. (...) Essa atividade já tem sido solicitada várias vezes nas produções escritas dos alunos e tem tido um bom resultado na aplicação de regras gramaticais e ortográficas quando os alunos reescrevem os textos. (1ª. parte do Diário da Professora Azaléia, p. 04)*
- Orquídea *Estou procurando trabalhar com textos conhecidos, lendas, trava-línguas onde eles usam a oralidade e a escrita também. Quando possível, procuro acompanhar a leitura individual para saber como estão usando as hipóteses de leitura e escrita. (4ª. parte do Diário de Orquídea, p. 25)*

A variabilidade didática é uma característica que vai despontando em todos os diários, mostrando a preocupação das professoras em oferecer uma diversidade

²⁷ Optamos por apresentar apenas algumas citações, e não necessariamente de todas as professoras, embora houvesse várias alternativas, para que o texto fluísse melhor.

de situações que propiciassem aprendizagens em termos quantitativos e qualitativos. Tais atividades se referiam a todas as áreas de conhecimento, com uma predominância de atividades na área de Língua Portuguesa. No caso específico da professora Marcela, ela trabalhava com jogos, brincadeiras populares que fazem parte da tradição cultural, além de realizar atividades que contribuíam para o desenvolvimento cognitivo dos alunos nas outras áreas curriculares. Tanto a professora Orquídea como a professora Lírio passaram a descrever mais atividades curriculares significativas em seus diários à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo: Lírio, porque sentiu necessidade de tornar sua escrita mais diária e, portanto, mais descritiva de sua prática cotidiana; Orquídea, porque passou a trabalhar mais intensamente e com atividades mais apropriadas ao processo de alfabetização de seus alunos a partir de nossos questionamentos e de suas próprias reflexões acerca de sua prática pedagógica.

É interessante notarmos que a professora Orquídea passou a avaliar mais cuidadosamente como os alunos conseguiam realizar as atividades, pois começou a se dar conta da pouca validade e capacidade que as atividades que realizava tinham de realmente contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos, bem como a sua possibilidade de identificar se houve ou não aprendizagem. Orquídea, que antes valorizava demasiadamente a oralidade dos alunos e que proporcionava poucas situações de registros por parte deles, passou não só a proporcionar mais atividades com escrita, como ela própria passou a registrar em um caderno, bem como no diário, aspectos do desempenho dos alunos a partir de suas observações. Assim, além de passar a trabalhar com atividades mais significativas e adequadas aos seus alunos, também foi tornando sua prática avaliativa mais sistemática, fazendo as intervenções e orientações intencionalmente voltadas para os objetivos de ensino e criando condições para que os alunos se engajassem de fato em seus processos de aprendizagem.

Percebemos que, para as professoras Lírio, Azaléia e Marcela, essas atividades já faziam parte de suas práticas docentes, enquanto que, para a professora Orquídea, há uma progressiva intensificação das atividades de escrita para o processo de alfabetização dos alunos. Todas as atividades, desde a simples “rotina” (escrita do cabeçalho no quadro) às atividades de conteúdos específicos (que não foram muito freqüentes), eram pretextos para a escrita de palavras e frases

com a finalidade de possibilitar a aquisição da língua escrita, o que lhe possibilitou ter uma visão melhor acerca do desempenho dos alunos. Ela procurou enfatizar algumas atividades que considerava mais significativas para o processo de alfabetização, como cruzadinhas, ditados, leituras e recorte e colagem de palavras.

Em todas as professoras vimos a preocupação de possibilitar aos seus alunos o maior acesso possível aos conhecimentos escolares relevantes, o que demonstra uma sintonia com a idéia de democratização do conhecimento e de bens culturais valorizados pela Escola. No caso das professoras Azaléia e Lírio – esta em especial – essa preocupação era ainda maior, pois elas lidavam com uma série que representava o término de um ciclo da escolarização e constatavam muitas lacunas com as quais os alunos chegavam à 4ª. série. O que estava em jogo era construir um equilíbrio entre quantidade e qualidade: nem ser meramente conteudista, nem relativizar demasiadamente os conteúdos, como aconteceu equivocadamente com o construtivismo (pelo menos em sua aplicação), mas ensinar de forma significativa o maior número possível de conteúdos.

Vale ressaltar algumas atividades que a professora Lírio descreveu e que mostram estratégias que utilizava para favorecer as aprendizagens daqueles alunos que tiveram alguma dificuldade ou que ainda não tinham conseguido aprender. Eram correções mais detalhadas de atividades; organização dos alunos em grupos de acordo com as necessidades mais prementes de aprendizagem, utilizando alguns alunos como “monitores”; também a organização de algumas duplas reservando-lhes uma boa localização na sala de aula para que um aluno com *“um nível de aprendizagem muito bom”* (2ª. Parte do Diário de Lírio, p. 18) e que tivesse bom comportamento ajudasse o outro; a organização de momentos de auto-avaliação e de avaliação docente por parte dos alunos, bem como a instituição de uma agenda para a comunicação entre ela e, por exemplo, a família de dois alunos que tiveram problemas de comportamento no início do ano. Outra forma de proporcionar aos alunos uma avaliação do que faziam, produziam e compreendiam era devolver a eles atividades corrigidas pela professora, para que revisassem através de discussão com toda a turma e pudessem realizar uma autocorreção das mesmas.

Nesses exemplos, é possível perceber o compromisso da avaliação que a professora assumia em tomar decisões que efetivamente ajudassem os alunos a se desenvolverem, não se contentando em apenas constatar como eles estavam,

estando mesmo pressuposta a idéia de que os alunos *estavam* e não de que *eram* de determinada maneira. Em vários momentos de seu diário, houve uma descrição pormenorizada, rica em detalhes e em reflexões sobre os significados que algumas atividades tinham para o seu ensino e para os alunos.

Percebemos que essa variabilidade didática, ao possibilitar diversas situações de aprendizagem, também garantia maior possibilidade de avaliação do desempenho cognitivo dos alunos. Em função da indissociável relação entre ensino e avaliação, quanto mais atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas, mais condições o professor tem de avaliar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, especialmente se pensarmos na importância da avaliação formativa para esse desenvolvimento.

4.1.2. Vinculação das práticas curriculares a um projeto

As professoras, com exceção de Lírio, desenvolviam algum projeto pedagógico definido por elas e por um conjunto de professores das escolas em que atuavam:

Marcela *Como na série eles têm o projeto 'Minha História, Nossa História' eu direcionei o trabalho envolvendo cada um individualmente. Esta atividade foi criada para que as crianças tivessem uma melhora na escrita. Junto com as professoras da 2ª. Série do ano de 2003, planejei de acordo com as sugestões que elas davam e com a forma correta do traçado de cada letra que elas me ensinaram. (6ª. parte do Diário de Marcela, p. 30)*

Azaléia *A primeira coisa [da idéia de projeto] é porque ela desconstrói a questão da estrutura do currículo, que tem uma seqüência de habilidades e conteúdos que têm que ser trabalhados. Isso exige muito da gente porque você, dentro de um conjunto de habilidades a serem trabalhadas, você, dentro daquele tema, tem que estipular quais dessas habilidades serão trabalhadas. E a gente tem que buscar os materiais pra eles. Aí a gente entra numa outra dificuldade, que é a questão de materiais, produzir, ter que xerocar, mimeografar os materiais. Os recursos materiais que a escola tem nem sempre vai de encontro com aquilo que a gente tá precisando, né? Então a mobilização nossa, em termos de planejamento, ela é muito maior. E isso é muito bom porque a gente, enquanto professor, aprende também. (10ª. Entrevista de Azaléia)*

Há um projeto que norteia as práticas curriculares, o que implica uma prática pedagógica situada num contexto amplo de formação dos alunos, de articulação de conhecimentos e, mais uma vez, de realização de atividades diversificadas. Além de romper com os *limites* entre as áreas de conhecimento, uma outra característica se destaca nessa prática: a de articular diferentes atividades a partir da abordagem de um tema ou assunto, numa perspectiva de aprendizagem significativa, de construção de relações significativas entre experiências diversificadas, fazendo jus, ao menos em exemplos como esses, à idéia de projeto pedagógico, que deve se valer de uma concepção integradora de conhecimentos, preocupada com a abordagem de temáticas, de forma contextualizada e sistematizada, sob a ótica de várias áreas curriculares (Coletivo de Autores, 1996).

Uma particularidade na experiência pedagógica da professora Marcela é o fato de aliar o trabalho na quadra, com o corpo, ao trabalho de sala de aula, embora, por si só, entendemos que a Educação Física seja caudatária de uma formação ampla, não somente física, mas principalmente cultural. Além disso, a existência desse projeto da professora Marcela implica uma intencionalidade, uma sistematicidade à sua prática contra todas as evidências, já que a Educação Física não é obrigatória em todas as escolas classe do Distrito Federal e, portanto, não sofre as mesmas exigências de avaliação do ponto de vista formal, o que muitas vezes mostra justamente uma sub-valorização ou assistemática.

4.1.3. Auto-avaliação e correção mútua em sala de aula como processos de construção da participação discente na avaliação

A auto-avaliação dos alunos foi uma prática que apareceu com pouca frequência nos diários das professoras e inexistiu no caso do diário da professora Marcela. A auto-avaliação ocorria geralmente na correção de atividades realizadas e em alguns momentos se voltava para a análise global do desempenho dos alunos. Além disso, houve o registro de situações em que os alunos se avaliavam mutuamente, numa busca de maior participação por parte deles no processo avaliativo.

Orquídea *Como eu também já comecei, assim, você trocar o ditado com o outro, pro outro corrigir? A primeira vez eles não gostaram não! (...) Eles não gostaram que o coleguinha sentasse lá e corrigisse o deles não. Eles falaram: “Ah, tia, ele também escreve errado!” Eu falei: “Não, mas a gente vai corrigir juntos! Eu vou escrever no quadro e você vai olhar se seu colega deixou de colocar alguma letra... e aí você é que vai dar a nota pro seu colega. E assim, eu não quero...trabalhar com nota, vamos trabalhar com os conceitos: bom, parabéns e excelente!” (1ª. Entrevista de Orquídea)*

Azaléia *Até porque na hora que eles estão fazendo a correção, eu ponho avaliação desses alunos que já conseguem realizar muitas coisas pra aqueles que estão tendo dificuldades. Eu dou pra eles perceberem como é possível fazer. Então, eu não vou pegar uma atividade avaliativa dessa, pro E., que não conseguiu fazer nada, achou que era uma coisinha só e deu uma única resposta com alguém que fez parecido. Eu vou chegar pra ele e entregar diferente de quem conseguiu fazer, de quem conseguiu perceber passo a passo, como foi que montou. (4ª. Entrevista de Azaléia)*

Lírio *Fiquei muito surpresa ao ler as propostas escritas pelos alunos, para a mudança de seus próprios comportamentos e como forma de melhoria de suas aprendizagens. Alguns, ou melhor, a maioria demonstrou consciência do que devem mudar e escreveram belíssimas coisas. Vi surgirem propostas como: Eu me proponho ter mais calma com meus colegas e, sobretudo de forma maravilhosa, vi esta atitude se concretizar quando coloquei esta aluna como monitora de um grupo para auxiliar cinco colegas e percebi o seu crescimento apoiando, tendo paciência e demonstrando-se alegre e satisfeita com o que fazia. (...) Que belo perceber a capacidade de entendimento e de mudança que ela apresentou. (3ª. parte do Diário de Lírio, p. 23-4)*

Eu acho que quando a criança se auto-avalia, ela se sente responsável por ela própria! Se ela se auto-avalia, se ela detecta em si, né, limitações, comportamentos a serem melhorados, dificuldades, atitudes equivocadas que ela está tomando, quer dizer, se ela é a responsável por aquelas atitudes, por que não ser a responsável pela mudança dessas atitudes, né? (1ª. Entrevista de Lírio)

Por essas passagens que vemos aqui, percebemos que há uma preocupação comum às professoras: a necessidade de fazer com que os próprios alunos tivessem condições de se avaliarem, de analisarem como estavam seus processos de aprendizagem. Os momentos de correção mútua tinham o objetivo de aguçar mais a atenção deles no processo corretivo, na observação dos erros, pois consideravam que, ao observarem a atividade do outro, os alunos ficavam mais criteriosos e, por sua vez, quem foi corrigido, por não querer expor seus erros, permanecia mais atento à correção que fizeram de sua atividade. Mesmo nos casos de correção por parte da professora, vale ressaltar a prática de Azaléia que

procurava apenas identificar algum erro sem corrigi-lo, de forma que o próprio aluno o analisasse e descobrisse o caminho para refazer o exercício.

No entanto, a atribuição de notas nas auto-avaliações e nas correções mútuas que a professora Orquídea fazia envolvia dois problemas: um é que essa atribuição era feita de maneira informal pelos próprios alunos sem que fossem consideradas efetivamente pela professora e, por isso mesmo, sem um esclarecimento a eles sobre os critérios a se levar em conta, mas como forma de estimulá-los a aceitarem a correção mútua ou outras atividades, pois a necessidade de notas e menções povoava o imaginário dos alunos. Um outro problema diz respeito à própria utilização da nota, pois o objetivo – e a própria professora parece indicar a inadequação da nota – deveria ser o de tornar os alunos participantes do processo avaliativo e capazes de analisar suas aprendizagens, no que diz respeito à qualidade do objeto avaliado. Além disso, seria necessário preparar os alunos para serem avaliados pelos pares como exercício para criar um clima favorável à própria auto-avaliação.

Por sua vez, as professoras Azaléia e Lírio, além de fazerem da prática de auto-avaliação algo mais comum, ainda que pouco freqüente, se mostraram mais criteriosas e preocupadas com a possibilidade de os alunos realmente analisarem suas aprendizagens ao fazerem autocorreção ou correção mútua de atividades. Em geral, discutiam os critérios de análise com os alunos e organizavam a sistemática de avaliação, de acordo com as necessidades que percebiam que eles tinham. Ainda que essas práticas não consubstanciem de forma integral o exercício da auto-avaliação como prática ampla que tem como pressupostos a participação ativa, a negociação, o diálogo, a metacognição, a avaliação contínua, consideramos que eram um passo importante na construção de uma auto-avaliação significativa para os alunos.

Nessa direção, podemos ver, nas citações da professora Lírio, a preocupação e o engajamento dos alunos no papel de avaliadores, tanto de si mesmos no que diz respeito às atitudes, ao comportamento e às aprendizagens, quanto de sua professora, particularmente no que se refere à sua relação com eles. Essa preocupação com o envolvimento dos alunos configurava-se como uma característica marcante de sua prática avaliativa e que se ampliou ao longo da pesquisa.

Para ela, as práticas de auto-avaliação que os alunos faziam, tinham, efetivamente, uma intencionalidade muito clara e um papel fundamental nos seus processos de formação. E o papel dessa auto-avaliação, que implicava também a proposição de novas atitudes, era o da responsabilização, por parte do aluno, pelo seu processo de aprendizagem. Apesar de considerar os alunos muito dependentes das avaliações que os professores fazem, ao realizar essas práticas de auto-avaliação, tendo o compromisso efetivo de considerá-las e, principalmente, apostar nas propostas de mudanças que os alunos faziam, nós entendemos que ela não só promovia o desenvolvimento dessa maturidade, como acreditava que ela era possível nas crianças.

A professora procurava não interferir publicamente nas auto-avaliações dos alunos, a menos que fosse para melhorar essa avaliação ou se considerasse que tivesse havido uma distorção exagerada, o que sinalizava um conjunto de cuidados e reflexões que envolviam sua prática avaliativa, quais sejam: a recusa a uma exposição negativa dos alunos perante a turma e o respeito e compromisso com as auto-avaliações dos alunos, ao mesmo tempo em que não deixava de intervir quando considerava necessário. Mais uma vez, isso mostra que há intencionalidade e coerência com a proposta de uma auto-avaliação dos alunos, embora a professora compreendesse que muitas vezes era necessário intervir junto aos que não eram muito coerentes.

Ela também registrou e analisou em seu diário (e pudemos observar algumas situações) que os próprios alunos tomavam a iniciativa de se avaliarem ou de avaliarem sua prática pedagógica, uma vez que a prática da avaliação era permanente em sala de aula e se dirigia a diversos aspectos e aos diversos sujeitos do processo educativo. Lírio reconhecia mudanças positivas por parte dos alunos, tendo colocado nas mãos deles, também, a responsabilidade de se avaliarem, com a capacidade de autocrítica e condições efetivas para mudarem, pois eles mesmos assumiam como responsabilidade pessoal o controle sobre seus processos de aprendizagem, numa postura social e cognitiva ativa. E essas constatações que a professora fazia serviam como um retorno importante para ela mesma verificar os êxitos de sua prática.

Nesse sentido, nós percebemos uma busca por parte das professoras pela autonomia dos alunos em identificarem suas dificuldades e erros, a fim de passarem a ter um olhar mais crítico sobre suas aprendizagens. No entanto, é importante

lembrarmos que a auto-avaliação não se restringe à autocorreção dos exercícios, pois deve ser assumida como um processo amplo de análise dos processos de aprendizagem em todas as suas dimensões e cotidianamente (Hoffmann, 2001) e, no caso específico do desempenho cognitivo, se constituir num processo metacognitivo de análise dos esquemas de pensamento envolvidos na elaboração de conceitos e nos procedimentos desenvolvidos.

Uma outra forma de auto-avaliação em sala de aula, que identificamos apenas no diário da professora Lírio, foi a auto-avaliação de sua prática pedagógica, assim como situações em que os alunos a avaliaram. Embora pouco freqüentes, essas situações foram analisadas e muito valorizadas pela professora, como no caso em que a professora lê para os alunos um texto em que expôs o que pretendia melhorar em sua prática junto a eles:

Lírio *Mostrei a eles um texto que também escrevi com o título que havia proposto: “Como um rio devo alcançar meus objetivos. Afinal, o que quero conseguir até o final do ano?” Esta escrita foi sugerida por uma aluna. Fico feliz quando demonstram liberdade de me proporem coisas interessantes e vejo nestas propostas a consciência que possuem de que podem fazê-las e de que dou abertura para o fazerem e principalmente por ver que eles me olham como alguém que se mistura com eles e que se faz igual. (8ª. parte do Diário de Lírio, pp.107-8)*

Como vemos, a avaliação é um processo dialógico que valoriza a participação dos alunos e que, como ela mesma analisa, faz a professora estabelecer uma relação menos hierárquica com os alunos. Um elemento que chama a atenção é o fato de uma aluna ter proposto à professora (da mesma forma que esta havia feito a eles) que escrevesse um texto propositivo após um momento em que eles avaliaram sua prática pedagógica. Assim, além do diálogo e de relações menos hierárquicas, é marcante o envolvimento e a iniciativa de alunos com o processo avaliativo, que nem se restringia à avaliação cognitiva, nem estava direcionada apenas aos alunos e, sim, buscava analisar o processo pedagógico como um todo, com e por todos os sujeitos.

Diante disso, consideramos que essa perspectiva de auto-avaliação da prática pedagógica como um processo que envolve também os alunos, não apenas o professor (o que já é fundamental), constitui um elemento significativo da relação entre a avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. Entender a

participação dos alunos na avaliação da prática pedagógica do professor implica em uma postura autocrítica e autoformativa de permanente busca do desenvolvimento profissional que só é possível quando se está aberto ao diálogo com o outro para construir, a partir dessa relação heterônoma, a autonomia docente.

4.1.4. O reforço escolar como prática de acompanhamento individualizado e de retomada de habilidades básicas

O reforço escolar²⁸ se constitui num grande aliado das professoras no acompanhamento dos alunos para a superação das dificuldades:

Azaléia *Por **todo esse atendimento** que eu dei a P. ... **no grupo**, porque eu não ficava só com ele... o reforço é feito com... com **dez** meninos! (...) São dois grupos. As atividades que eu faço, aí é que tá, são atividades que eu **não faço** com a turma! Porque são atividades **de alfabetização!** (...) Por quê? Porque os alunos... no processo de alfabetização deles, eles lêem sílaba a sílaba, lêem picado! Tá-tá, tá-tá-tá... Então, eu desenvolvo atividades que eles consigam perceber o todo! A palavra como um todo, a **frase** como um todo... e não um... um quebrado de informações. (3ª. Entrevista de Azaléia)*

(Questionando-se em que medida sua prática pedagógica foi responsável pelo fato de os alunos precisarem do reforço) *O que faltou? O que fiz e que não foi suficiente para haver a aprendizagem? Em que posso mudar? (1ª. Parte do Diário de Lírio, p. 01)*

Lírio *Mas quando eu chamo quatro [alunos] eu ainda consigo, **com muita qualidade, atender de forma muito detalhada**, observar a letrinha e, questionar coisas, mandar apagar, não deixar passar nada, né?! No sentido de estar questionando **junto** com ele ali bem próximo! (...) Pra ele descobrir a capacidade que ele realmente tem!? Para ele tomar gosto em estudar!? Saber que era gostoso terminar uma atividade, saber que era bacana eu corrigir, eu ali mais próxima dele, talvez ele não sentia isso na sala de aula, naquele todo naquele burburinho todo, naqueles 35 alunos!? (1ª. Entrevista de Lírio)*

O reforço tem como objetivo trabalhar conceitos ou habilidades básicas do Ensino Fundamental, a fim de dar condições para que os alunos superem suas dificuldades e desenvolvam aquilo que ainda não tinham conseguido, e que no

²⁸ O reforço escolar é uma prática institucionalizada nas escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal e tem a finalidade de dar atendimento específico e para pequenos grupos de alunos que estão apresentando dificuldades de aprendizagem ou estão com defasagens de aprendizagens. Esse atendimento, em geral, ocorre duas vezes por semana no horário contrário ao de sala de aula e é dado pela própria professora regente dos alunos.

processo coletivo da sala de aula não é possível. Além disso, por ser um momento em que as professoras trabalham individualmente (Orquídea, por exemplo) ou com pequenos grupos, elas consideram que têm mais facilidade para trabalharem com os alunos pela proximidade, pela atenção maior e pela possibilidade de acompanhar individualmente alguns alunos, de fornecer as orientações que cada um necessita como ajuda ajustada (Perrenoud, 2000), em função da impossibilidade de fazê-lo no dia-a-dia da sala de aula.

Havia ainda uma preocupação por parte de Azaléia e de Lírio em valorizar os alunos que participavam do reforço escolar, incentivando-os a participarem das atividades como um todo e dos momentos de correção para que fossem vistos de forma positiva pelos colegas de turma. Isso fez com que o reforço assumisse, ao invés de um papel de punição aos que “não” sabem e de destaque negativo para os alunos que dele participavam, um papel de ensino diferenciado, de ajuda aos alunos, de busca de superação e até mesmo de maior proximidade entre alunos e professoras.

Como a professora Lírio fez muitas referências ao reforço em seu diário e em suas falas, identificamos ainda três aspectos que demarcam uma concepção de avaliação diferenciada, formativa e crítica: questionava os processos/tempo diferenciados de aprendizagem constatando que nem sempre poderia ensinar a todos os alunos da mesma maneira; questionava sua prática e capacidade de ensino a todos os alunos, avaliando as condições deles a partir de suas próprias e, ainda, a avaliação que fazia dos alunos que estavam com algumas dificuldades era também uma prática de autocrítica, de questionamento pedagógico, pois considerava errôneo e de uma visão unilateral culpar os alunos por essas dificuldades.

A professora foi percebendo, ao longo de sua experiência a partir de tentativas diferentes, que era necessário um número pequeno de alunos a cada encontro para o reforço, já tendo, inclusive, trabalhado algumas vezes com apenas um aluno ou com pequenos grupos em que todos os integrantes partilhavam mais ou menos as mesmas dificuldades, na medida em que o tempo de acompanhamento e as necessidades são diferentes para cada aluno. Por outro lado, e em sintonia com sua maneira de encarar o reforço, este era requisitado por vários alunos (o mesmo que ocorria com os alunos da professora Orquídea), mesmo que não

precisassem, pelo fato de ser um momento de maior aproximação entre a professora e eles e de não se restringir às atividades de aprendizagem, pois ela procurava sempre celebrar os encontros com um lanche e conversar um pouco com eles.

Consideramos que isso coloca a avaliação como fomento ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno e pressupõe um processo de desenvolvimento profissional do professor na perspectiva que Pimenta (1999) coloca de problematização, de intenção de encontrar soluções, de experimentação didática etc. Para o aluno, o reforço se constituía em uma possibilidade de (re)construção da auto-estima, na medida em que se viam capazes de aprender, de superar as dificuldades e, ainda no caso específico da professora Lírio, ajudar outros alunos em sala de aula. Isso também demarca uma concepção de avaliação processual e dinâmica que supera a visão estática, meramente constatativa, de que o aluno é, e se compromete com a superação permanente.

4.1.5. As provas bimestrais como instrumentos de aprendizagem

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a prática da “semana de provas” nas classes das professoras, com exceção para Marcela e com uma particularidade no caso da professora Orquídea, qual seja, o fato de as provas serem elaboradas e aplicadas em todas as turmas por decisão da direção e da coordenação pedagógica, à revelia dos professores²⁹. A semana de provas tem sido uma prática que tradicionalmente está ligada à avaliação classificatória, terminal, unidimensional, que se baseia num único instrumento – a prova – e que busca apenas os resultados do processo de aprendizagem. No entanto, embora essa seja uma prática presente no exercício avaliativo das professoras, ela assume um outro caráter, por fazer parte de uma avaliação contínua articulada à avaliação formativa que ocorre ao longo do processo.

Além disso, as provas bimestrais – “momentos especiais de estudo”, de acordo com Lírio – tinham como finalidade para essas duas professoras ser um momento de sistematização individual importante na construção de algumas sínteses do processo de aprendizagem:

²⁹ Apesar disso e de ter inicialmente criticado a iniciativa da direção de sua escola, a professora Orquídea acabou considerando os resultados das provas (realizadas nos 3º. e 4º. bimestres) importantes para ela avaliar seus alunos.

As avaliações bimestrais também se constituíam em momento de aprendizagem. Apesar do nível de dificuldade apresentado pelas mesmas, devido à forma de colocação das diversas situações-problemas, questões interpretativas e busca de novas informações na própria avaliação, acredito que os alunos muito puderam aprender se sentindo, embora inseguros, desafiados a estudar e a buscar os conhecimentos necessários para que as aprendizagens ocorressem. (10ª. parte do Diário de Azaléia, pp. 56-7)

Procuro colocar nelas (provas bimestrais) uma quantidade maior de conteúdos e de forma mais aprofundada, também na qualidade das mesmas (...) de forma que possibilitem a operação mental na abordagem de suas questões. (3ª. parte do Diário de Lírio, p. 27)

Então, quer dizer, naquele enunciado você já faz comparações, você já faz alguns julgamentos, você já **leva** a criança a de repente... raciocinar para aquilo que eu estou **querendo** que ela chegue! (...) Mas porque... ele de repente me faz, me favorece, né, também a aprender naquele instante que eu sou solicitada, que eu for... né, que eu sou exigida... sou colocada diante de algumas questões que eu também posso aprender! Quantas coisas eu aprendo naquele instante em que eu tô resolvendo! (3ª entrevista de Lírio)

Nessas avaliações, as professoras Lírio e Azaléia procuravam elaborar questões que tinham um contexto amplo, geralmente partindo de textos para abordar os diversos assuntos. No caso da professora Azaléia, a partir de alguns textos, eram elaboradas as questões para duas provas bimestrais abordando as diversas áreas de conhecimento, mesmo sem haver, de fato, uma integração entre os conteúdos. Sua preocupação em não “repetir” o que os alunos já faziam cotidianamente, a fazia buscar questões com um nível de complexidade maior para que os alunos, mobilizando os conhecimentos já aprendidos, fizessem novas articulações.

É importante notarmos que Azaléia se refere à insegurança de seus alunos ao fazerem as provas e este foi um aspecto que ela registrou em alguns momentos em seu diário. Entretanto, essa insegurança certamente ocorria pelo nível de dificuldade e de complexidade das questões, pois a professora tinha a preocupação de manter a classe com a mesma organização espacial, deixando os alunos nos grupos, sem caracterizar a sala de aula como *um dia de prova*. O fato de não descaracterizar os grupos, mesmo numa situação de avaliação formal, minimiza o caráter estanque, desarticulado, muitas vezes demasiadamente ritualístico (numa perspectiva de desconfiança, de vigilância em relação ao aluno) que a avaliação tem. A avaliação, nesse caso, faz um esforço em direção à coleta de informações

significativas sobre a aprendizagem dos alunos e se distancia da idéia de controle e de momento estanque em relação ao processo educativo como um todo.

Em função dessa organização da sala que se mantém, Azaléia fez uma análise a respeito da relação entre a possibilidade de se “colar” e a característica das provas, dos tipos de questões que eram feitas, fazendo uma crítica às provas que dependem da memorização em sua utilização mais precária, pois não se trata nem mesmo de memorizar o que foi abordado, mas memorizar respostas a questões que têm sempre os mesmos conceitos ou habilidades requisitados e obedecem a uma mesma estrutura de questão. Para nós, isso está relacionado ao que Pedro Demo (1996) afirma a respeito da “cola” inteligente para procedimentos ingênuos e de pouca qualidade, uma vez que questões bem elaboradas, que pressuponham análise, articulação de conhecimentos, argumentação, interpretação, aplicação, pouco *facilitariam* a “cola”. Aliado a isto, está a própria necessidade de que efetivamente a avaliação seja um instrumento de aprendizagem significativa para os alunos

De uma forma muito semelhante, o que a professora Lírio chamava de “operação mental” se constituía a partir de características como: enunciados com linguagem coloquial, contextualização, encadeamento de aprofundamento de questões de acordo com o que foi trabalhado em sala com o aprofundamento dos conteúdos; possibilidade de leitura e escrita, entre outras. A professora utilizava-se de elementos teóricos sobre a prova operatória (Moretto, 2001) e de uma experiência de formação para fundamentar as provas bimestrais.

Além de ter a preocupação com a qualidade das questões, a professora Lírio utilizava os “momentos especiais de estudo” para identificar o nível de independência dos alunos na resolução das questões. A exigência de autonomia por parte dos alunos na resolução dessas avaliações indica, de um lado, a preocupação com uma aprendizagem ativa e autônoma e, de outro, a preocupação com a própria validade da avaliação, a sua capacidade de avaliar aquilo que realmente os alunos têm condições de fazer, ou seja, o que aprenderam efetivamente.

Nesse sentido, percebemos que as provas bimestrais consubstanciavam uma etapa de sistematização significativa das aprendizagens dos alunos, utilizando-se de uma contextualização para avaliar de forma mais aprofundada, constituindo-se um momento para também aprender, não só reproduzir o que foi aprendido. Há uma

perspectiva de aprendizagem e de avaliação significativas (Darsie, 1995), em função da construção de questões que criam um contexto de relações entre significados que implicam a articulação entre fazer e compreender. Lírio e Azaléia, principalmente esta, faziam uma crítica às provas que apenas requerem dos alunos a memorização, mas não apenas pelo fato de haver uma cultura avaliativa de repetir a mesma estrutura de questões, mas principalmente porque as questões não exigem a mobilização de conceitos e competências mais amplos. Assim, viam a necessidade de utilizarem questões desafiadoras, questões mais complexas, que estivessem articuladas com as práticas cotidianas, de forma contextualizada. Embora essa prova bimestral tivesse como objetivo avaliar os resultados da aprendizagem – avaliação somativa – ela também tinha como finalidade contribuir para a aprendizagem do aluno, pois ele não apenas reproduzia o que já sabia, mas poderia aprender ou aprimorar sua aprendizagem.

Ambas as professoras também realizavam o que Azaléia chama de atividades avaliativas, com exercícios menores e específicos de cada área de conhecimento, com um nível de complexidade menor, menos abrangentes e contextualizadas que as provas bimestrais. Essas atividades também continham menos conteúdos abordados, pois sua finalidade era avaliar as aprendizagens que estavam sendo construídas no momento de sua realização. No caso de Azaléia, estavam incluídos entre as atividades avaliativas os testes psicogenéticos, que explicaremos mais adiante (págs. 187-189), realizados ao longo do ano letivo para avaliar o processo de aquisição e consolidação da escrita.

Diferentemente da professora Lírio, Azaléia atribuía notas a essas atividades avaliativas e expunha os resultados de todos os alunos por meio de gráficos de escada que ficavam afixados nas paredes da sala de aula ao longo do bimestre, pois considerava importante que os alunos visualisassem seus desempenhos em relação ao dos colegas. No que se refere às notas, nós consideramos que o problema não está em existirem ou não notas e menções, mas em se ter clareza a respeito dos objetivos, dos critérios, enfim, dos parâmetros que guiam a avaliação, pois a nota não é garantia de que estes são claros, uma vez que um sistema de pontuação numérica, em geral, não tem sido calcado por critérios significativos que, por exemplo, ponderem o valor relativo de cada questão de um teste, entre outros aspectos. Entendemos que o mais importante é que o professor saiba quais são os conhecimentos, procedimentos e atitudes relevantes e

fundamentais a serem desenvolvidos pelos alunos para que se utilize de diferentes procedimentos, instrumentos e momentos avaliativos a fim de garantir o alcance daqueles.

Por sua vez, a utilização dos gráficos é muito significativa para compreendermos várias características e concepções da prática avaliativa de Azaléia: (a) ela tinha clareza das razões que a fundamentavam e sempre buscava referências teóricas para argumentar suas práticas, principalmente ligadas ao construtivismo pós-piagetiano estudado pelo GEEMPA; (b) a situação dos alunos em particular, dos grupos e da turma como um todo era sempre questionada ou analisada de forma muito aberta nos momentos de discussão coletiva, incluindo-se todos os processos de escolha de líderes; (c) preocupava-se em não estabelecer grandes “fossos” entre os desempenhos dos alunos, utilizando uma escala nos gráficos que permitia identificar intervalos de pontuação pouco espaçados e (e) procurava avaliar os alunos apenas no que era previamente estabelecido com eles, de forma que eles soubessem quais os seus critérios de avaliação. Por essas razões, é importante destacarmos que a utilização dos gráficos tinha coerência com suas concepções e práticas avaliativas em sua totalidade, embora consideremos e até tenhamos ponderado junto à professora sobre a exposição excessiva e simbólica³⁰ dos resultados avaliativos dos alunos. Embora haja essa coerência, entendemos que a professora poderia manter uma prática avaliativa criteriosa, realizar as mesmas atividades e com o mesmo nível de complexidade (fundamental, inclusive) e manter as posturas sem necessariamente ressaltar tanto os resultados e com o caráter comparativo/classificatório que tinham. É fundamental que cada vez mais o processo avaliativo articule a coleta de informações significativas sobre o desenvolvimento dos alunos – capazes de apontarem caminhos e redirecionamentos a eles e ao professor, com a superação do clima de insegurança e de desconforto a que estão relacionadas as práticas de avaliação, construindo uma relação de identidade dos alunos com tais práticas.

³⁰ Temos clareza de que no contexto de uma turma todos sabem acerca do desenvolvimento de cada aluno, mas consideramos que ter permanentemente cartazes afixados mostrando como esse desenvolvimento está, ainda mais se apresentado de forma comparativa, marca simbólica e negativamente a importância demasiada dos resultados da avaliação.

4.1.6. Busca de um equilíbrio entre acompanhamento individual e acompanhamento em grupo

A relação entre acompanhamento dos alunos de forma individual e em grupo é um dos questionamentos muito presentes, tanto nos registros quanto nas falas das professoras, que se sentiam desafiadas na busca de um equilíbrio entre sujeito e grupo.

Marcela *Entre uma turma e outra eu tenho a turma da A., com apenas 12 alunos. É meu sonho de consumo no trabalho: ter poucos alunos. Não tão poucos porque em alguns casos eu quero fazer um jogo somente com meninos ou meninas e não tem alunos suficientes. Seria bom 20 alunos no máximo 25. Com esse número de alunos temos capacidade de avaliar cada um melhor, com mais tranquilidade, atender suas individualidades o que não é possível com 35 alunos; sempre algum fica para trás, ou seja, ele não é bem avaliado e atendido em todas as suas necessidades. (8ª. parte do Diário de Marcela, p.40-1)*

Orquídea *Em relação ao trabalho em grupo, creio que é produtivo, apesar de as crianças ainda estarem aprendendo a cooperarem uns com os outros. Se bem que sinto que o bom desempenho de alguns deve-se a seus parceiros (duplas). (3ª. Parte do Diário de Orquídea, p. 19)*

Azaléia *Quando estavam produzindo o trabalho, aí eu fui colocar lá, as... os benefícios, né, que se têm com o trabalho em grupo. Os benefícios são **muitos**, mas a **custa de muito trabalho**. Então, não dá pra você produzir conhecimentos trabalhando em grupo, se você não tem uma proposta de trabalho que exija do aluno estar produzindo as atividades e fazendo o que você propôs. Não adianta colocar o exercício e esperar que ali ele vá trocar informações com outro, se você não tiver, né, essa orientação, passar nos grupos e estar instigando esses alunos. Vai ser uma atividade como qualquer outra! Sabe? Assim, vai ter mais barulho, porque eles tão em grupo, eles vão conversar mais. Então, é **possível** que o conhecimento que se produz aí venha a ter mais qualidade mesmo. Porque o número de informação é maior! Eles trocam, o que ele não sabe o outro explica. (9ª. Entrevista de Azaléia)*

Todas as professoras valorizavam a relação de troca entre os sujeitos da aprendizagem como fomento e mesmo condição do processo de construção do conhecimento, relação esta baseada na idéia de que alunos com diferentes níveis de experiência, não só do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista sócio-afetivo, podem colaborar para o desenvolvimento mútuo (Vygotsky, 1984; Onrubia, 1998). No caso específico da professora Azaléia, em função da experiência com os grupos áulicos, ela fazia uma articulação entre argumentação teórica e

argumentação empírica muito interessante para justificar por que o tempo ideal para cada grupo era de um mês, em função dos processos dinâmicos que este vivencia, passando rapidamente do conhecimento inicial/adaptação à acomodação. Além disso, estava atenta às diferentes maneiras dos alunos agirem em grupo, com um olhar avaliativo e investigativo bastante apurado, procurando agir em função do que observava para melhorar a capacidade de os alunos aprenderem significativamente nos grupos. Esse seu olhar atento e investigativo, bem como nossos questionamentos apontavam, a necessidade de também avaliar com os próprios alunos a organização da turma em grupos por duas razões: uma é que eles estavam permanentemente em grupo e seria importante conhecer suas representações a respeito dessa convivência e outra é que, como eles precisavam aprender a lidar com as diferenças no grupo o tempo todo, seria importante ter espaços para avaliar como era esse processo.

Por outro lado, as professoras mostravam preocupação com o desempenho individual dos alunos, como bem mostra o registro da professora Marcela: em seu caso particular, em que a observação era a única forma de avaliar, a professora reconhecia a dificuldade de observar todos os alunos ao mesmo tempo, sendo essa a maior fragilidade de sua prática avaliativa. Ao longo do diário, ela e as demais professoras registraram estratégias que procuravam minimizar essa dificuldade de acompanhar os alunos individualmente. Mais uma vez, podemos ressaltar as experiências de Azaléia com os grupos áulicos, pois ela estabelecia atividades individuais, mesmo com os alunos permanecendo nos grupos, bem como procurava sempre circular entre os alunos para observar e dar algumas orientações, mas principalmente, verificar se todos os alunos estavam envolvidos nas atividades em grupos, a fim de garantir que todos participassem, que nenhum deles se isolasse durante as atividades, como algumas vezes ocorria.

Para nós, o grande desafio dessa busca de equilíbrio no que concerne à avaliação é a garantia de um processo de ensino-aprendizagem em grupos de trabalho, pela possibilidade de trocas entre os pares, de criação de zonas de desenvolvimento proximal que a heterogeneidade do grupo facilita e mesmo em função de que a Escola se presta à formação escolar e social ao mesmo tempo, mas de forma que o professor e os alunos possam avaliar o desempenho destes individualmente. A aprendizagem pode e até deve se dar num processo social e

interativo, mas é um construto individual, de interpretação, de re-significação e de síntese pessoais, portanto a avaliação precisa dar conta de uma análise sobre a aprendizagem também de forma individualizada, ainda que possa lançar mão de situações/instrumentos coletivos.

4.1.7. O relatório avaliativo: entre o papel burocrático e o papel (in)formativo

O relatório avaliativo era um dos instrumentos de divulgação dos resultados de avaliação obrigatórios para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, que consistia em um documento onde os professores deveriam relatar, a cada bimestre, como estava o desenvolvimento escolar dos alunos de forma individual.

Como se trata de um instrumento formal e obrigatório, que inclusive *impõe* certas exigências externas de escrita, de formatação e de utilização³¹, além de ter sido discutido pelas professoras em seus diários e durante as entrevistas, é importante analisarmos os significados que os relatórios tinham nas práticas avaliativas das professoras.

Orquídea

Tem algumas regras, algumas palavras que você não pode fazer uso delas (...)Você tá rotulando o aluno e eu já ouvi vários comentários desse tipo, porque se está nesse estágio, nesse momento assim, por que eu não posso falar? Porque é anti-ético, não sei o que...! Aí vai te tolhendo. Então com que palavras eu vou substituir...? Exemplo: o L. tem necessidades educativas especiais, mas como eu vou dizer isso no relatório? Qual necessidade educativa? Disse que não pode colocar que ele é surdo, mas ele é surdo, vai ter colocar que ele é deficiente auditivo. Aí já fica assim: você tem que fazer tudo correndo, tudo apertado, aí fica, aí você fica: que palavra você tem que botar? Já tem a dificuldade que é minha de sintetizar, escrever e ainda vem essas coisas que é não são simples de fazer. (10ª. Entrevista de Orquídea)

³¹ O relatório, à época, era constituído de uma única folha, dividida em quatro partes (uma para cada bimestre), que deveria conter de forma sintética informações acerca do desempenho dos alunos (a partir das habilidades definidas para cada série), dos procedimentos utilizados e encaminhamentos necessários à melhoria do desempenho deles. Não queremos minimizar a importância deste documento e, por conseguinte, a necessidade de ser tratado com os devidos cuidados. No entanto, o caráter burocrático e as exigências em torno de sua manipulação (os relatórios são de uso exclusivo no interior da escola, em geral só os pais têm acesso) podem descaracterizar sua importância como instrumento de avaliação qualitativa e processual. Além disso, havia uma série de indicações quanto ao modo de escrever, aos termos a serem utilizados, que exigiam dos professores alguns cuidados em sua escrita.

(...) lanço mão do relatório, não de forma contrariada ou desacreditando de sua validade, mas reconhecendo, após reflexões, de que ele representa uma das maneiras mais abrangentes e verdadeiras de contemplar o processo maravilhoso de desenvolvimento do aluno. (1ª. parte do Diário de Lírio, p. 02)

Lírio

Não seria legal os meninos lerem? Né? Não são os mais interessados nisso aqui? Será que não seria bacana eles saberem o quê que eu registro? Será que isso não ia gerar alguma coisa neles, alguma mudança maior ainda, né? Ele ter claro que quê eu tô observando nele? (7ª. Entrevista de Lírio)

Azaléia

*Não, o relatório cada vez mais tem ficado pequenininho. Então tudo o que eu faço é digitado, porque digitando cabem mais coisas. Eu busco, durante o bimestre, **alguns pontos** de tudo o que eu trabalhei, que **nesses** pontos eu vou estar botando no relatório, e cada um vai ser de **um jeito**. Mas esses pontos em todos os relatórios aparecem. Assim, se o aluno foi bom, se não foi, o que que ele foi bom, o que que ele precisa de melhorar, vai ter **em relação** a esses pontos. (9ª. Entrevista de Azaléia)*

O relatório, embora tenha sido reconhecido por todas as professoras como um elemento significativo para analisar e informar sobre o desenvolvimento dos alunos, tinha limitações e exigências que dificultavam sua escrita e, principalmente, impossibilitavam até que ele tivesse um caráter mais analítico e reflexivo sobre os alunos. As limitações de espaço, por exemplo, impediam as professoras de apresentarem as informações de maneira suficiente e que dessem conta da complexidade e do caráter multifacetado do processo de aprendizagem. As exigências, por sua vez, estavam relacionadas ao uso de uma linguagem pedagógica apropriada, condizente com uma determinada visão de aprendizagem, de aluno, de escola, de currículo etc. É interessante notarmos, na fala de Orquídea, por exemplo, que sua crítica a esse tipo de exigência revela um elemento crucial no que diz respeito à definição de qualquer prática ou instrumento em termos de política pública: a necessidade de que se discutam quais são as concepções presentes nas práticas dos professores e como estas correspondem ou não ao que é determinado. Assim, se o relatório pretende ser um instrumento de comunicação que seja conseqüência de um processo reflexivo de aprendizagem e de avaliação, se pretende dar informações relevantes sobre os alunos e superar a limitação de meros conceitos ou notas, certamente ele tem que conter um campo semântico que corresponda a esses pressupostos. No entanto, se de um lado a crítica da professora Orquídea demonstra algumas limitações suas no que diz respeito ao

caráter qualitativo, inclusivo e reflexivo do relatório, de outro também podemos ver que não se trata de simplesmente definir o que pode ser dito ou não, mas verdadeiramente discutir os sentidos do que se registra nos relatórios. Na verdade, esses sentidos são definidos e exercitados muito antes deles se concretizarem: ao planejar, ao definir atividades, ao interagir com os alunos, ao avaliá-los, esses sentidos estão sendo produzidos e apenas são formalizados através dos relatórios, embora ao mesmo tempo consideramos que essa necessidade de formalização acabe por apontar aspectos a serem avaliados ou tornarem mais claros para o professor sua avaliação dos alunos.³²

Apesar de suas limitações, as professoras utilizavam diversos recursos para avaliar os alunos por meio dos relatórios: consideravam suas observações e análise de atividades ao longo do bimestre, bem como a prova bimestral, que não era a única fonte de informação para avaliar os alunos, relativizando sua importância a fim de valorizarem o processo de aprendizagem na sua globalidade. Essa variabilidade de recursos para avaliar caracteriza o que Hadji (2001) chama de *poder informativo da avaliação*, considerando o maior número e a maior qualidade de informações possível para avaliá-los processualmente e com justiça. Quanto a isso, inclusive, a professora Lírio considerava que o relatório deveria ser único, registrado ao longo do ano à medida que os professores verificassem novas aprendizagens ou mudanças ocorridas com os alunos, tendo como princípio a idéia de aprendizagem como um processo contínuo. Essa possibilidade de avaliar formativamente tendo o relatório como instrumento de comunicação advém da idéia de que o aluno não aprende por “unidades” estanques, mas num *continuum* de experiências e de sínteses provisórias.

Um outro aspecto que foi possível identificarmos é que o relatório era visto como uma obrigação formal que tinha como finalidade proporcionar informações para os pais dos alunos. Consideramos que isto está relacionado à fundamental comunicação do professor com a família, mas é necessário que essa comunicação seja mais do que oferecer informações claras, pertinentes e justas acerca do desempenho dos alunos: que essa comunicação, ao dar condições de a família compreender o processo de formação escolar de seus filhos, possa fomentar o diálogo com os professores a fim de que participem e também avaliem a escola. Só

³² A escrita, justamente, tem esse potencial de proporcionar a quem escreve um auto-esclarecimento sobre o que e por que pensamos e agimos.

é possível existir participação comprometida e significativa da família, como querem os professores de um modo geral e as professoras participantes dessa pesquisa, se houver informação adequada, acessível e aberta ao diálogo.

Nesse sentido, vale ressaltar a experiência da professora Lírio que reservava um momento especial para que os alunos lessem os relatórios antes mesmo que os seus pais. Esse momento de leitura dos relatórios consubstanciava várias crenças, concepções, modos de agir e de refletir de sua prática avaliativa, a saber: a necessidade de um retorno para os próprios alunos e de situá-los como agentes ativos de sua aprendizagem, ao colocá-los como os maiores interessados; uma postura dialógica com os alunos, na qual as considerações que a professora fazia sobre eles podiam ser questionadas, mesmo que de forma argumentativa (o que contribuía para um exame crítico por parte do aluno) e uma visão positiva em relação à avaliação, pois procurava registrar mais os avanços e aspectos positivos do que os negativos. Essa postura se dava porque a avaliação não tinha um caráter negativo, punitivo, perspectiva que justificaria esconder os relatórios dos alunos e ser usado como um documento de manipulação bastante restrita (como em geral ocorria).

Além disso, acreditamos que a citação do diário da professora Lírio evidencia pelo menos três características acerca de sua prática avaliativa: (a) uma é a adesão reflexiva a uma prática ainda pouco explorada e tão polêmica e muitas vezes subutilizada e pouco valorizada como é o uso do relatório; (b) outra é a sua perspectiva otimista e afetiva frente à aprendizagem e ao desenvolvimento “maravilhoso” dos alunos, perspectiva que acaba por tornar a avaliação uma prática prazerosa, ou, como diria Luckesi (1995), um “ato amoroso” ou, ainda, uma prática estética (Vasconcellos, 2003). Essa relação positiva com o relatório indica que ele é mais do que um instrumento de comunicação com os pais e com os alunos; ele é também um instrumento de comunicação consigo mesma, do necessário reconhecimento à sua prática pedagógica dos percursos dos alunos. Nesse sentido, o relatório, em sua prática avaliativa, dá conta, ao mesmo tempo, dos três pares do processo de comunicação que discutimos no primeiro capítulo: comunicação do professor consigo mesmo, do professor com os pais e do professor com os alunos.

4.2. O que as professoras esperavam de seus alunos

Nessa parte de nossa análise, iremos destacar o que ficou evidenciado nas escritas e nas falas das professoras acerca dos objetivos de ensino, em que se demarca por que e para que avaliam. Em razão da relação significativa entre os objetivos e a avaliação, relação esta chamada por Freitas (1995) de par dialético, consideramos esta uma análise fundamental para compreendermos melhor por que razão as professoras avaliam da maneira como avaliam e algumas das razões para seus autoquestionamentos e meta-avaliações que analisaremos mais adiante (pág. 211).

Em geral, dentre os aspectos que aparecem no discurso das professoras, a menção aos objetivos de ensino é o que se apresenta com menor freqüência, ao menos de forma explícita. Muitas vezes, ao destacarem um julgamento a respeito do desempenho cognitivo, de comportamentos ou de atitudes dos alunos, as professoras também explicitavam alguns valores esperados que podem ser traduzidos como objetivos de ensino. Assim, vejamos como os objetivos de ensino apareceram em seus discursos:

4.2.1. Diversidade de objetivos

Os objetivos que identificamos nos diários das professoras diziam respeito a conteúdos curriculares, a procedimentos e a posturas e atitudes, como podemos ver em dois exemplos, quando a professora Lírio analisa sua proposta de agrupamento dos alunos em duplas e quando a professora Orquídea mostra sua preocupação com o processo de alfabetização dos seus alunos:

Lírio *Nos próximos dias, reavaliaremos este recurso [das duplas] e tornarei esta proposta mais oficial, para que as crianças se imbuíam deste sentimento, valor e atitude maravilhosos de cooperação e da solidariedade, que podem haver na construção do conhecimento e da cumplicidade que pode também haver em nossas vitórias. Vi com clareza que nem sempre apenas o conhecimento é necessário para o auxílio do outro. É imprescindível a compreensão, o espírito de solidariedade, de ajuda verdadeira. (2ª. parte do Diário de Lírio, p. 18-9)*

(...) a maioria já consegue ler palavras e frases além de produzir frases criativas e coerentes. Espero que até dezembro eles estejam mais

Orquídea *evoluídos que agora*. (4ª. parte do Diário de Orquídea, p. 25)

Em todas as professoras identificamos ora a alternância, ora a combinação de vários tipos de objetivos, trabalhando ao mesmo tempo objetivos de conhecimento, objetivos procedimentais e objetivos valorativos e atitudinais (Masetto, 1997; Mauri, 1998). No caso da professora Orquídea, os seus objetivos de ensino, ao menos em termos do que foi explicitado, só abordam a dimensão relativa a conhecimentos, à formação cognitiva dos alunos, não fazendo menção a objetivos procedimentais e atitudinais. O que se destaca em seus registros é a preocupação com a aprendizagem de conhecimentos, em especial ligados ao processo de letramento, indicando, em grande parte, o enfoque que a avaliação tem. Por outro lado, suas falas e alguns julgamentos registrados no diário mostraram também uma preocupação com aspectos procedimentais e sócio-afetivos da formação de seus alunos, em especial no que se refere à participação e ao interesse, às relações entre eles, ao comportamento e à disciplina para com os estudos. A professora Marcela, por sua vez, em sintonia com os objetivos propostos para a Educação Física³³, sempre combinava objetivos de conhecimento e objetivos relativos a valores e a atitudes.

Além dos objetivos de conhecimento, que foram se apresentando com uma frequência progressiva ao longo do processo de escrita do diário, a formação sócio-afetiva em termos de solidariedade, de interesse pelo outro, de auto-estima, foi bastante destacada pela professora Lírio em todo o diário e em suas falas. Já a professora Azaléia tinha uma preocupação maior com objetivos que dizem respeito a aspectos atitudinais, relativos a participação, interesse, trabalho cooperativo nos grupos e respeito às diferenças. Azaléia valorizava aspectos que se constituíam, mesmo sem ela explicitá-los, em objetivos que considerava como requisitos para o processo de aprendizagem dos alunos. Percebemos que objetivos como esses fazem parte do processo de formação, associados à condução de objetivos de conhecimento e têm, na sua experiência com os grupos, uma significação muito particular e imprescindível, já que a idéia dos grupos áulicos é favorecer a formação sóciopolítica dos alunos, tendo a participação como fator fundamental.

³³ Ver os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área in BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

Essa é uma perspectiva que amplia os domínios do ensino e, principalmente, da avaliação, para além da formação cognitiva, não só por simplesmente considerar os aspectos sócio-afetivos (que, *a priori*, não seriam negados por nenhum educador, tendo sua importância já consagrada, embora pouco discutida atualmente)³⁴, mas por atribuírem grande importância a eles pela frequência com que os relatavam e discutiam. Essa visão corrobora uma ideia de formação escolar ampla que articula de forma significativa diversos aspectos do desenvolvimento humano – conhecimentos, práticas, atitudes e valores.

4.2.2. Predomínio de objetivos do ensino da língua

Embora tenha havido a descrição de atividades de ensino e de avaliação em todas as áreas curriculares, identificamos um predomínio de objetivos de ensino ligados ao ensino da língua portuguesa. No caso da professora Marcela, houve uma predominância de objetivos relativos a jogos e brincadeiras e quando ela desenvolveu e registrou atividades relacionadas às outras áreas curriculares, estas diziam mais respeito à linguagem.

Essa predominância está presente não somente no diário da professora Orquídea, que estava alfabetizando seus alunos, mas principalmente entre as professoras Lírio e Azaléia, que descreveram muitas atividades de produção e de interpretação de texto, explicitando igualmente uma preocupação em consolidar o domínio da língua para prepararem seus alunos para seguirem seus processos de escolarização com qualidade. Nos diários e em suas falas, essa preocupação foi aumentando à medida que o final do ano letivo se aproximava, quando intensificaram a descrição de atividades relativas à produção e leitura de textos e fizeram algumas reflexões acerca dessa preocupação.

Um exemplo dessa preocupação era o fato de Azaléia considerar como parâmetros para avaliar o nível de aquisição lingüística de seus alunos os níveis da psicogênese:

Porque aí na seqüência.../tem uma seqüência... eh... proposta

³⁴ Quanto à formação ética e moral dos alunos, ver uma breve, mas interessante discussão que Sacristán (1999:44-46) faz, particularmente sobre o papel do professor.

Azaléia

*por Emília Ferreiro, né, que são os **grandes** níveis... e o proposto pelo GEEMPA... são algumas diferenciações, né? O nível alfabetizado, da Emilia Ferreiro, na pesquisa do GEEMPA foi dividido em três níveis, cada um com características **bem** diferentes! Estando alfabetizados... lendo e escrevendo. (...) E aí eu tenho o alfabetizado 3 que é esse último nível... dos alfabetizados, o ortográfico 1, que são os que escrevem... respeitando algumas regras ortográficas, não tão gramaticais, e o ortográfico 2, que **na produção** escrita, principalmente texto, ele já segue isso. Então, na **primeira** produção escrita dele, que é essa produção que normalmente eu leio, faço a correção, **essa** produção eles já produzem com parágrafo, pontuação, seqüência lógica, coerência... eh... as palavras escritas de forma ortográfica, **corretamente**, trocando uma ou outra, que é comum mesmo...Então, essa daí é a base, eu uso ela o ano inteiro! (1ª. Entrevista da Professora Azaléia)*

A professora utiliza uma parametrização baseada nos processos de desenvolvimento e aquisição da língua escrita numa perspectiva construtivista. Essa é uma das referências mais importantes de sua prática, na medida em que, como ela mesma afirmava – e já vimos antes a importância que os resultados dos testes psicogenéticos têm na construção dos gráficos avaliativos – a professora os utiliza ao longo de todo o ano letivo. Esses patamares de alfabetização, tendo ampliado aqueles estabelecidas por Emília Ferreiro³⁵, dão condições de uma avaliação mais pormenorizada, favorecendo também as possibilidades de orientação/intervenção, por parte da professora, que o aluno precisa para superar cada “etapa”.

Consideramos essa ênfase dada pelas professoras à aprendizagem da língua algo fundamental, não só pela importância estratégica que o domínio da língua tem, mas em especial por este domínio ser um dos grandes desafios que deve ser perseguido nas escolas brasileiras, a fim de enfrentarmos principalmente o analfabetismo funcional que atinge os nossos alunos e que é tão evidenciado nos resultados de avaliações em escala nacional e internacional. Embora nem todas as quatro escolas, especialmente a da professora Orquídea, oferecessem condições (biblioteca, bom acervo literário e acesso efetivo aos alunos) para um trabalho adequado, as professoras demonstraram em seus registros um investimento para propiciar leituras, produção e interpretação de texto, além de atividades de análise lingüística, em prol do letramento de seus alunos.

³⁵ Os níveis definidos por esta autora são: pré-silábico, silábico, alfabético e ortográfico. Ver Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artmed, 1998.

4.2.3. Busca de uma relação justa entre parâmetros de aprendizagem externos e parâmetros relativos da turma/aluno

Esse é um dos grandes desafios que identificamos nas práticas avaliativas das professoras: a relação entre a avaliação referenciada a critério (baseada em critérios externos, absolutos) e a avaliação referenciada a norma (baseada em critérios relativos a uma turma ou a alunos específicos) (Vianna, 1980; Hadji, 2001). As duas professoras que lidam com o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, Lírio e Azaléia, têm visões bastante claras acerca das exigências de formação para um aluno de 4ª. série e têm uma visão aproximada quanto à relação entre parâmetros absolutos e parâmetros relativos.

Azaléia *Pode ser que a gente esteja exigindo muito! O nível, o patamar esteja muito mais alto, mas eles têm que visualizar que é possível fazer! Eles têm que tentar ver e tentar alcançar e, com as atividades que a gente vai fazendo, eles têm que buscar caminhos, né? (...)O patamar, ele vai continuar lá em cima, sou eu que tenho que buscar alguns caminhozinhos aqui pra eles **visualizarem** a forma de **chegar** neles. Não tem como baixar, né? Eu tenho que buscar outros caminhos. (4ª. Entrevista de Azaléia)*

Como é difícil estabelecer parâmetros para os objetivos que temos frente aos alunos quanto ao que devem aprender e como é perigoso apenas considerarmos que o aluno deve ser o único parâmetro para ele mesmo, ou seja, chegar à conclusão de que, ao longo de um determinado período, ele foi capaz de crescer muito em comparação à situação crítica em que estava. O professor deve sempre equilibrar a visualização do quanto ele já cresceu com o quanto ainda deve crescer para a série em que está, ou em relação ao núcleo comum de conhecimento esperado para aquela turma, aquele momento ou situação de aprendizagem. (1ª. parte do Diário de Lírio, p. 07)

Lírio *Aí, eu falei pra ela: “Olha, uma aprovação pra ele nesse momento é **importantíssima!** Agora, não pense que eu tô dando de presente não! Que nem sou eu que aprovo, a **criança** é que demonstra pra gente... se ela está realmente.../ se ela cresceu... Eu **quero** apostar nele! Ele cresceu muito” (...) Eu falei: “Eu não posso dizer ‘J. Á. não chega ao final do ano **como** eu gostaria que talvez ele chegasse’... (...) Mas eu acho que **houve** crescimento! E eu não posso desconsiderar! Eu não posso nem dizer à senhora que ele vai chegar lá e vai ter tal dificuldade e nem que ele vai ter total sucesso, mas que eu **acredito** nele! Que ele pode sim **vir** a ter dificuldades, que **não são** insuperáveis, que eu acho que a gente pudesse continuar **ajudando**, ele **pode** progredir...” (9ª. Entrevista de Lírio)*

Ambas as professoras se mostram bastante seguras de seus critérios de avaliação e daquilo que acreditam ser fundamental que um aluno domine ao

terminar a 4ª. série. Aqui vemos que a preocupação maior é garantir aos alunos os conhecimentos e habilidades necessários àquela etapa da formação, constituindo uma importante contribuição à democratização do conhecimento e às oportunidades sociais dos alunos³⁶.

Por outro lado, há algumas ponderações entre as exigências de parâmetros externos e os grandes progressos que um aluno pode ter, considerando-se a sua situação inicial. Nesse sentido, para as professoras, principalmente para Lírio, a relação entre a avaliação referenciada a critério e a avaliação referenciada a norma (Vianna, 1980; Hadji, 2001) pode ser uma relação negociada, não demarcada *a priori*, a opção a ser feita entre uma ou outra.

No caso específico da professora Lírio, é importante destacar aqui o processo de desenvolvimento profissional dessa professora, as reflexões que empreendeu sobre o seu papel e sobre o papel dos alunos no próprio processo de aprendizagem para chegar à sua concepção de avaliação, que passou de perspectiva punitiva para, “*com um exagero*”, como ela mesma afirmou, virar um *laissez-faire* e, novamente (tendo revisto suas concepções), procurou “um equilíbrio”. Esse equilíbrio é complexo, pois deve atender a dois critérios que considera importantes: um é que é necessário que os progressos dos alunos sejam significativos, ainda que insuficientes, e o outro é que haja um processo de negociação e de acompanhamento por parte dos professores envolvidos.

Essa mesma visão é compartilhada pela professora Orquídea, mas em seu caso essa problemática era vivida como um dilema, principalmente no contexto em que estava trabalhando, o que a fez ponderar ambos os lados, considerando que alguns alunos, mesmo sem ter atingido todas as exigências para a terceira série, mas que tivessem progredido bastante e estivessem no nível alfabético, seriam aprovados. Outros alunos, por sua vez, ela não aprovaria, mesmo que considerasse ser possível, em função do nível de exigência que a escola teria sobre seus resultados. Diferentemente das demais professoras, o que identificamos como a maior dificuldade vivida pela professora Orquídea foi a falta de autonomia

³⁶ Lembramos aqui o que Luckesi (1995) entende por democratização da educação: acesso, permanência e, fundamentalmente, qualidade da formação escolar. Garantir apenas os dois primeiros, acreditamos, é apenas adiar um fracasso social que antes havia com o baixo índice de acesso, embora consideramos que foi importante um primeiro movimento em relação à garantia do acesso.

profissional para definir quais parâmetros considerar, assim como a dificuldade de ver suas decisões respaldadas pelo conjunto de profissionais de sua escola.

Além disso, a professora fez uma importante reflexão sobre a dificuldade de se estabelecerem os próprios parâmetros para a avaliação:

Orquídea *Porque você não tá vendo o todo, você tá vendo... partes. Você tá... fragmentando mesmo! Porque... se a criança a aprendeu a ler hoje "Bolo"... não é porque ele leu bolo que ele vai conseguir "O bolo é gostoso". Mas aí, se ele tá lendo só bolo, para que eu o aprove, tem um... um critério lá que fala "Ele tem que ler **todo** o conjunto e não só **parte** do conjunto!" E aí, é eu desconsiderar... **aquele** processo que ele passou para ler pelo menos só "Bolo"! (...) A avaliação, ela é rígida nesse sentido, porque... você não vai avaliar o que ele conseguiu! (...) Eu sei que, no momento... eu acho que o sistema **avaliativo** da **rede, do sistema**, ele deixa essas lacunas. Ou é isso, ou é aquilo! Nunca "**poderá ser**"! (6ª. Entrevista de Orquídea)*

Ao mencionar o fato de que a avaliação muitas vezes não avalia o que aluno conseguiu e, sim, o que não conseguiu, a professora chama a atenção para um aspecto muito significativo: a dificuldade tão comum de estabelecermos parâmetros que representem também (embora não somente) as aprendizagens que estão em processo de construção. A nosso ver, a dificuldade que o professorado vive não é a de diagnosticar as aprendizagens em construção, mas *qualificá-las*, ou seja, julgá-las e situar sua relevância e nível de proximidade com um parâmetro mais amplo de aprendizagem. Essa é uma reflexão importante que abrange, ao mesmo tempo, o conhecimento acerca dos objetivos educacionais, numa visão ampla e significativa dos saberes escolares, e o conhecimento pedagógico sobre como se constituem os processos de aprendizagens.

Enfim, ora como uma relação antagônica, ora como uma relação de articulação entre parâmetros absolutos e parâmetros relativos de aprendizagem, o que percebemos se destacar das concepções e práticas das professoras em torno dessa problemática são duas questões: uma é que o principal *instrumento* de avaliação é o professor, pois ele é o sujeito que estabelece critérios, decide procedimentos/tempos para avaliar e é também objeto da avaliação; a outra é que qualquer avaliação é apenas uma aproximação do que o aluno faz ou sabe. Isso significa dizer que qualquer decisão – principalmente quanto à promoção ou não de um aluno – deve ser cuidadosa e criteriosamente analisada em função de diversos

aspectos: cognitivos, psicossociais e institucionais (como a escola está preparada para lidar com qualquer que seja a decisão) (Hadji, 2001).

Uma outra dimensão que identificamos nessa relação entre avaliação referenciada a critério e avaliação referenciada a norma, já mostrada no capítulo anterior, foi a presença de julgamentos comparativos entre alunos, muito freqüentes no diário da professora Marcela e também no da professora Azaléia (ver Quadros 5 e 8 no capítulo 3). Dessa maneira, essas duas professoras utilizavam a avaliação referenciada a norma em termos de parâmetros que comparam o desempenho dos alunos entre si, estabelecendo como referência de aprendizagem um aluno ou um grupo de alunos.

Nessa outra dimensão, a avaliação referenciada a norma assume a função de comparação entre sujeitos, o que consideramos pouco adequado para o contexto escolar, pois este não precisa estar comprometido com o estabelecimento de *rankings* entre alunos. O que as escolas precisam e devem fazer é comprometerem-se com a garantia, pelo menos, das aprendizagens fundamentais com qualidade para todos os alunos. A própria professora Marcela, que lidava com uma área curricular historicamente ligada à meritocracia, à hierarquização de desempenhos, como é a Educação Física, reviu sua postura:

Marcela *Há pouco tempo atrás eu usava os jogos escolares como uma forma de exibir às outras pessoas que na nossa escola havia aulas de educação física. Agora eu vejo os jogos como ponto culminante do projeto de educação física onde as crianças podem se reunir com as crianças de outras escolas e colocar em prática tudo o que eles aprenderam nas aulas, como experiências motoras e reconhecimento de regras. Os alunos se conscientizam que as regras são iguais para outros milhares de alunos e que precisam ser cumpridas. (...) Infelizmente, isso é para uma minoria, mas espero que essa minoria possa propagar o verdadeiro objetivo do jogo que é a sociabilização. (4ª. parte do Diário de Marcela, p. 14)*

Destacamos que a professora passou de uma visão do jogo no contexto escolar apenas com caráter competitivo para uma visão do jogo como experiência socializadora e, indiretamente, também como forma de avaliar o trabalho feito ao longo do projeto que desenvolve na escola. Ainda que a avaliação para a participação nos jogos necessariamente pressupusesse a seleção e a comparação

entre alunos, a professora pareceu não valorizar tanto a perspectiva meritocrática, e sim uma visão mais formativa da Educação Física e da própria avaliação.

4.2.4. Visão longitudinal da formação dos alunos

Identificamos também a partir das falas das professoras a idéia de uma visão longitudinal da formação dos alunos:

- (...) *depois que eu comecei esse trabalho, eu acho que é questão de... de tornar mais claro meus objetivos! Que meus objetivos eram imediatos, eram naquela **hora** ali! Com aquele exercício, eu queria saber o que eles alcançaram aquela hora! E agora não! Meu objetivo, ele já é mais amplo... ele... ele é ao longo de um certo período.* (Professora Marcela, 1ª. Entrevista Coletiva, outubro de 2004)
- Marcela *Os alunos das 4^{as} possuem um movimento mais adequado para corrida e para o arremesso. Na corrida eles possuem uma melhor respiração que facilita atingir longas distâncias com menos cansaço. (...) Isso foi facilitado devido às atividades direcionadas a certos tipos de movimento que foi dado nas 1^{as} e 2^{as} séries e a iniciação da modalidade na 3^a. série de forma recreativa. (1ª. parte do Diário da Professora Marcela, p. 02)*
- Azaléia ***Tem** diferença, eu acho que **todo** professor tem que passar por **todos** os níveis mesmo. **Perceber** cada um deles, até pra respeitar! Assim, não se **chega** onde se está, na quarta série, por acaso. Ou quando se chega, do jeito que chega nem sempre é o melhor, porque pulou a fase interessante de se resolver determinadas dificuldades. Chega lá, tem que retomar coisas que está muito aquém do que o aluno poderia estar produzindo e fazendo. (9ª. Entrevista de Azaléia)*
- Lírio *Eu vejo trabalhar coisas na terceira que não precisa, gente! Fica querendo dar divisão de dois algarismos, multiplicação de dois algarismos, querendo iniciar expressão numérica...! Gente! Vai naquilo que o menino precisa, isso aí a gente trabalha numa 4ª, não é necessário! Se ele vier com uma compreensão boa de multiplicação, de divisão com um algarismo só, com dois vai ser... vai ser consequência, sabe? (Sobre a escola em que trabalhou antes) Você tinha uma **visão** da escola geral... né? Então, um dava uma sugestão: "Olha, eu trabalhei tal coisa, isso é **bom** para você fazer, isso **enriquece**, isso ..." sabe? (7ª. Entrevista de Lírio)*

Essa visão longitudinal da formação dos alunos se dá tanto no que diz respeito à definição de objetivos de ensino numa perspectiva de processo amplo, como em relação à preocupação com o processo de escolarização como um todo, ao menos no âmbito do nível de ensino em que atuavam.

A professora Marcela chama a atenção para o fato de que a escrita do diário e as reflexões feitas a partir dele contribuíram para que ela tivesse mais clareza e percebesse os objetivos mais amplos de seu trabalho, passasse a ver de forma mais longitudinal a formação dos alunos. No entanto, se observarmos bem, logo no início do diário, ainda na segunda página, ela fez uma análise do trabalho com atletismo para alunos da 4ª. série em que mostra como ela foi desenvolvendo as condições para que os alunos fossem preparados para tais atividades desde a 1ª. série. A nosso ver, a escrita contribuiu para que esse trabalho deixasse de ser intuitivo e passasse a ser algo sistemático, em especial, pela possibilidade de avaliar não só *como*, mas sobretudo *por que* os alunos apresentavam determinados desempenhos.

Vale ressaltar que a professora Marcela, ao longo de todo o seu diário explicitava seus objetivos de ensino ao descrever e analisar as atividades que realizava com os alunos. Esse foi um aspecto bastante abordado em seu diário, se considerarmos o quão pouco foi mencionado pelas professoras de uma maneira geral, além de muitas vezes ter mesmo superado a descrição das atividades, embora tivesse a possibilidade de explicitar seus objetivos de ensino a partir do discurso falado. Seus objetivos de ensino são voltados para a aquisição de competências ligadas ao movimento, ao desenvolvimento psicomotor, ao desenvolvimento sócio-afetivo e, de forma indireta, ligadas à ludicidade.

O que mais chama a atenção em relação à sua relativa ênfase nos objetivos de ensino é o fato de que, até o início da escrita do diário, a professora não costumava fazer um planejamento de ensino de forma sistemática, como vimos no capítulo três. Dessa maneira, além de o diário ter se constituído em instrumento de avaliação para a professora, também se revelou como uma sistematização do seu planejamento, capaz de lhe ajudar em outros momentos, como ela mesma afirma: *“Durante essa semana eu fiquei pensando como seriam as aulas e lembrei do caderno e como ele irá me ajudar com o planejamento.”* (10ª. Parte do Diário de Marcela, p. 47). Em suas falas, a professora Marcela também fazia explicitações de seus esquemas de pensamento, dos seus interesses e objetivos ao planejar suas aulas, mostrando a complexidade que era esse processo e a rede de relações existentes entre os diversos tipos de atividade e os objetivos de ensino a que atendiam. Como diz Sacristán (1998), planejar envolve esquemas bastante

complexos sobre as concepções que o professor tem sobre o ensinar, o aprender e o avaliar, sobre o conhecimento, sobre sua visão de mundo etc. Nesse sentido, nós consideramos que apesar de não ter aprofundado esses esquemas, a professora Marcela abordava uma importante dimensão reflexiva da prática pedagógica, que é o planejamento. Isso ratifica o que já afirmamos em relação às suas razões pessoais em aceitar participar da pesquisa: a contribuição que a escrita do diário traria à sua capacidade de sistematização da prática.

Já as professoras que atuavam na 4^a. série, analisam a necessidade de o professor acompanhar longitudinalmente a formação dos alunos para que, ao chegar nessa série, não fiquem lacunas que não possam mais ser resolvidas. O que para Azaléia é uma questão de trabalhar com diferentes séries (visão também partilhada por Lírio), para esta a possibilidade de todos os professores terem uma visão longitudinal da formação escolar dos alunos depende de um trabalho coletivo. Nesse sentido, todos os profissionais da escola precisam partilhar suas práticas e seus saberes e discutir o que é fundamental ser ensinado, assim como se sentir responsável por cada aluno da escola. Esse é o sentido de um acompanhamento longitudinal da formação escolar proposto por Perrenoud (2000): o trabalho coletivo e a responsabilização por todos alunos, não apenas os que estão sob a orientação direta em sala de aula.

4.3. Como os alunos agiam na visão das professoras

Até então, vimos *como* as professoras avaliavam, isto é, quais atividades e práticas constituíam o exercício avaliativo delas, bem como vimos *por que* e *para que* avaliavam através dos objetivos de ensino que consideravam. Agora analisaremos os aspectos presentes nos julgamentos acerca do desempenho e com que postura as professoras avaliam seus alunos. Esses julgamentos foram um dos aspectos que se destacaram nos diários, pois estes se constituíram como instrumento de avaliação dos alunos pelas professoras, mostrando de maneira significativa suas concepções.

4.3.1. Diversidade e articulação de aspectos considerados nos julgamentos dos alunos

Assim como no caso dos objetivos de ensino, observamos que todas as professoras avaliavam ao mesmo tempo, e de forma articulada, diversos aspectos do processo de desenvolvimento dos alunos; da aquisição de conhecimentos à participação:

- Marcela *Comecei com as brincadeiras de “pique-toca” e “pique-corrente” como aquecimento. Foi satisfatória a resposta dos alunos, houve interesse e diversão além da cooperação entre eles já que a brincadeira necessitava de um trabalho em conjunto. Brincamos de “homem de preto”; os alunos adoram esta atividade, pedem muito e eu procuro repetir porque foi com ela que pude fazer com que as crianças aprendessem a correr sem atropelos e sem tantos machucados. (2ª. parte do Diário de Marcela, p. 07)*
- Lírio *Fiquei feliz, pois o fechamento do trabalho foi melhor do que eu esperava. Um grupo que teve problemas com comportamento de dois de seus componentes apresentou muito bem e extrapolou o que eu havia proposto. (...) Fico muito contente quando vejo esta autonomia em meus alunos e esta capacidade de usar da criatividade. (5ª. parte do Diário de Lírio, p. 65-6)*
- Orquídea *De modo geral, estou contente com o desempenho de todos em relação ao domínio da leitura. Alguns ainda apresentam dificuldades com a leitura de palavras mais complexas, ou seja, que normalmente não fazem parte do vocabulário do seu cotidiano, mas estão se esforçando para melhorar a cada dia. (6ª. parte do Diário de Orquídea, p.39)*

As professoras julgam o desempenho dos alunos a partir de um tripé avaliativo (Freitas, 1995), que abrange a avaliação disciplinar (como participação, esforço), avaliação instrucional (como leitura, saber correr) e avaliação de valores e atitudes (como interesse, cooperação, autonomia, envolvimento). Isso mostra o quanto esses diversos aspectos são considerados de forma articulada, permitindo que a avaliação seja efetivamente formativa, ao levar em conta diferentes olhares acerca do processo de aprendizagem, além da questão puramente cognitiva. Ao buscar dar conta de tantos aspectos, essa avaliação é mais capaz de fornecer informações relevantes (Hadji, 2001; Luckesi, 1995) sobre o desenvolvimento dos alunos que podiam ajudá-las a tomar da melhor forma suas decisões em favor desse desenvolvimento e de suas próprias práticas.

4.3.2. Da avaliação formativa à somativa: uma avaliação contínua

Como vimos no capítulo 3, nos quadros referentes às modalidades da avaliação presentes nas escritas das professoras, tanto a avaliação formativa quanto a somativa estão presentes de diversas maneiras em suas práticas, mas com ênfase na avaliação formativa, numa idéia de avaliação contínua que privilegia o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa engloba a simples menção da realização das atividades e tarefas pelos alunos, a relação (participação, interesse, prazer etc.) que eles tiveram com tais atividades e, finalmente, como foi o desempenho cognitivo.

A menção da realização de atividades e tarefas pelos alunos foi um recurso utilizado pelas professoras Azaléia e Orquídea e chamou-nos a atenção a quantidade de vezes em que Orquídea fez uso dela sem fazer qualquer tipo de apreciação sobre a qualidade do desempenho dos alunos.

*Todos registraram no caderno.
Foi uma atividade que teve o envolvimento de todos os
estudantes, alguns com mais facilidade e outros com dificuldade. (1ª.
parte do Diário de Orquídea, p 09)*

Orquídea

Como já analisamos, isso ocorria em consequência do fato de não conseguir, como ela mesma constatava, fazer com que todos participassem e realizassem as atividades como planejava. Assim sendo, o fato de todos os alunos realizarem algo acabava se transformando em critério de avaliação, o que comprometia sua qualidade, pois muitas vezes a avaliação pode dar conta apenas do juízo substantivo de uma atividade e não do juízo adjetivo (Luckesi, 1995), ou seja, da análise da qualidade, da identificação daquilo que é fundamental aprender e que tem maior poder informativo (Hadji, 2001) sobre o desenvolvimento dos alunos ou até simplesmente se certificar se o aluno aprendeu ou não. Ao longo da pesquisa, entretanto, a professora passou a registrar mais sobre o desempenho dos alunos nas atividades, preocupando-se muito mais em analisar até que ponto os alunos estavam conseguindo construir novas aprendizagens.

Além das referências à relação dos alunos com as atividades realizadas, que já analisamos, houve ênfase também nos registros acerca do desempenho dos alunos relativo aos conteúdos de ensino:

Lírio *Tenho observado o quanto a compreensão da turma foi aprofundada quanto a frações. Nestas últimas atividades, por exemplo, vi a facilidade com que resolveram e fiquei muito satisfeita. (7ª. parte do Diário de Lírio, p.93)*

Azaléia *Com o auxílio da Rosa-dos-ventos e do mapa do Brasil, os alunos fizeram a localização dos deslocamentos realizados e a localização de um aluno em relação a outro na tabela. Esse exercício serviu para revermos uma das questões da avaliação bimestral sobre esse assunto em que as crianças demonstraram muita dificuldade. Após as marcações no mapa fixado na parede observando a rosa-dos-ventos, percebi que os alunos estavam bem mais seguros quanto às localizações. (6ª. parte do Diário de Azaléia, p. 30)*

Podemos perceber, a partir desses exemplos, que o diário serviu para registrar as aprendizagens que as professoras iam constatando a partir de um processo contínuo de avaliação, que mostrava a evolução de tais aprendizagens. Como pode-se ver mais claramente na citação do diário da professora Azaléia, esse processo contínuo se dava principalmente através de um compromisso claro com uma avaliação formativa que buscava informações sobre as aprendizagens dos alunos para utilizar os seus resultados para desenvolver atividades que os ajudassem a superar alguma dificuldade.

Assim é que, ao longo de todos os diários, e com maior ênfase nas suas últimas partes, todas as professoras fizeram registros dos julgamentos acerca das aprendizagens dos alunos e também das maneiras pelas quais buscavam ajudá-los a superarem dificuldades. Isso configura a prática da avaliação em um paradigma de informação (Cardinet, 1988 *apud* Hadji, 2001), que procura investigar, refletir e traduzir as informações em práticas de ajudas singulares para os alunos.

As professoras também julgavam as aprendizagens de seus alunos em termos de resultados, de algumas sínteses, pelo menos provisórias:

Marcela *Quando voltam dos jogos eu percebo que estão mais maduros em relação a uma competição, eles percebem que existem pessoas muito melhores que eles e acabam percebendo também eles mesmos a força e a agilidade que têm e é algo difícil de se perceber dentro da própria escola. (4ª. parte do Diário de Marcela, p. 14)*

[Alguns alunos] conquistaram uma certa autonomia e desenvolvimento nos conteúdos programáticos da série superando

Orquídea *suas limitações; conseguiram vencer e estão felizes em irem para a 3ª Série.* (9ª. parte do Diário de Orquídea, p. 49)

Nessas citações, vemos duas maneiras pelas quais a avaliação somativa, em particular a avaliação referenciada a norma (Hadji, 2001; Vianna, 1980), que parte de um ou mais alunos como referência, se apresentou na prática das professoras: avaliação de alunos em relação a outros alunos e avaliação de alunos em relação a si mesmos. Como já afirmamos antes, as professoras Marcela e Azaléia utilizam a primeira forma de avaliação (de comparação entre alunos), mas de uma maneira que tendia a evitar o destaque a aspectos negativos dos alunos, ou tendo havido algumas superações em relação à necessidade de comparar negativamente os alunos. Essa comparação negativa ocorreu com a professora Marcela que, a partir de nossas indagações, passou a julgar menos negativamente as alunas do gênero feminino e os alunos de maneira geral do turno da tarde, procurando, inclusive, encontrar soluções em sua forma de trabalhar para essa superação.

Por sua vez, a professora Azaléia argumentava a favor da utilização dos gráficos de escada, por considerar importante que os alunos com desempenhos abaixo do esperado tivessem uma visão, a partir dos seus pares, dos patamares de aprendizagem que precisariam alcançar. Para ela, somente ao vislumbrar tais patamares o aluno que tem dificuldades ou que ainda não aprendeu pode ter consciência do que precisa fazer para aprender porque sabe aonde chegar.

A modalidade de avaliação somativa que prevaleceu na prática de todas as professoras foi aquela que julga resultados de aprendizagens a partir de critérios pré-determinados, o que demonstra uma valorização dos resultados das aprendizagens dos alunos em função de parâmetros curriculares social e institucionalmente definidos, mais do que pela comparação entre eles. Além disso, vale ressaltar a existência, nos diários de Orquídea e Lírio³⁷, da avaliação somativa que comparava a situação de um aluno em termos dos progressos que ele apresentava em relação a si próprio. Essa é uma avaliação fundamental para analisar os avanços que os alunos apresentam em suas aprendizagens, que podem indicar progressos significativos, malgrado não tenha alcançado os patamares

³⁷ Houve apenas 01 (uma) ocorrência nos diários de Azaléia e de Marcela.

esperados. Assim, uma vez que as professoras buscavam uma relação negociada entre parâmetros externos e crescimento individual dos alunos, consideramos a possibilidade de a avaliação que comparava o crescimento do aluno em relação a si próprio ter sido muito mais valorizada na prática do que foi mostrado nos diários.

O que entendemos é que articulada à avaliação formativa, numa perspectiva de avaliação contínua, a avaliação somativa é fundamental para que o professor e os alunos possam fazer alguns balanços acerca do processo de ensino-aprendizagem e, assim, garantir a capacidade de os alunos sistematizarem, aplicarem e/ou sintetizarem alguns conhecimentos ou procedimentos que estão envolvidos em um determinado conjunto de relações.

4.3.3. Valorização da participação e do interesse dos alunos

Dos julgamentos presentes nos diários e nas falas das professoras, percebemos uma valorização da parte delas por aqueles referentes à participação e ao interesse dos alunos, pois, como já mostramos anteriormente, há uma grande frequência de julgamentos relativos à relação dos alunos com as atividades e com a aprendizagem (AF2).

- Nessa semana as crianças ficaram bastante interessadas com as brincadeiras de pique-bandeira e sete pecados. Era novidade para a turma da manhã. Enfatizei bastante as regras e isso fez com que os alunos respeitassem mais e conseqüentemente o jogo ficou mais divertido. Percebo que quando chamo a atenção dos alunos apara o cumprimento de regras o comportamento deles é melhor e a atividade flui com facilidade. (2ª. parte do Diário de Marcela, pp. 3-4)*
- Marcela *Avaliando a aula das meninas, vejo que o interesse não é 100% de todas. Muitas não gostam e se sentem obrigadas a participar. (...) Para que as meninas tivessem um desempenho melhor elas teriam que ter mais tempo e diversidade de exercícios, mas isso não é possível pois os meninos estariam prejudicados. (6ª. parte do Diário de Marcela, p. 28)*
- Orquídea *A cada dia que passa sinto que a turma tem mais vontade e interesse em realizar as atividades propostas. (4ª. parte do Diário de Orquídea, p.26)*

Vale destacar, de início, que tanto para Marcela como para Orquídea, a participação e o interesse pela atividade já se constituíam indicadores importantes do desenvolvimento dos alunos, na medida em que estes tinham dificuldades com o

comportamento. Ao discutirem a participação dos alunos, ambas apresentavam um discurso ora catártico, que revelava a angústia e dificuldade que sentiam em lidar com a falta de participação, ora positivo, ao identificarem o interesse e o envolvimento dos alunos. No entanto, uma diferença se estabeleceu: enquanto a professora Marcela registra ao longo da escrita do diário um agravamento na falta de participação e de interesse dos alunos (em particular no que diz respeito aos alunos do turno da tarde e às meninas), a professora Orquídea vai apresentando melhorias na participação e no interesse, e o seu discurso, de catártico, passa a mostrar-se otimista. Inclusive, ocorreu um fenômeno muito significativo na classe de Orquídea: nos últimos meses de aula, os próprios alunos pediam para que ela intensificasse as atividades curriculares para que eles aprendessem mais, em resposta às dificuldades que a professora encontrava para trabalhar com atividades mais propícias e à ameaça de reprovação com a qual conviviam. Nesse sentido, verificamos que a professora Orquídea também passou a considerar mais em seus julgamentos o desempenho cognitivo dos alunos em função das mudanças que imprimiu à sua prática pedagógica.

A professora Marcela era criticada por outros profissionais da escola por fazer um tipo de avaliação negativa em relação aos alunos da tarde e essa crítica não a dissuadia, inicialmente, a mudar de postura. Na pesquisa, os seus discursos escrito e falado eram espaços para essa avaliação negativa que marcava sua experiência naquele momento em que passou a ensinar a trinta turmas. Esse é um dos aspectos que mais demarcam o mal-estar docente, a precarização (Esteve, 1997; Santos, 2002) que caracterizava as condições de trabalho em que atuava. No entanto, a partir de alguns questionamentos nossos e, principalmente das reflexões que, com a pesquisa, começou a fazer sobre a sua profissão, sobre suas condições de trabalho, aos poucos se dá conta de que estas constituíam a principal razão para o olhar tão negativo que tinha dos alunos. Outros profissionais da escola também avaliaram que os alunos da tarde, que não tiveram Educação Física durante o primeiro semestre inteiro e que, no segundo semestre, só passaram a ter a cada quinze dias, estavam sentindo falta do trabalho com as regras e com os valores que a professora Marcela fazia. Esse aspecto a fazia questionar-se a respeito da importância do seu trabalho, da contribuição que trazia para a formação dos alunos, o que teve um efeito de (re)fortalecimento de sua opção pelo magistério, bastante questionado por ela à época da pesquisa.

Nesse sentido, ambas as professoras utilizaram os diários para registrarem algumas buscas de superação dessas dificuldades, pois se sentiam responsáveis pela forma como os alunos agiam ou se desenvolviam, uma vez que vinculavam o desempenho e a participação deles à forma como elas conduziam as atividades. Ao invés disso parecer uma auto-responsabilização a-crítica por parte delas, como se não considerassem também o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, percebemos que, ao fazerem esses registros, ocorria aquilo que Zabalza (1994) chama de “*feedback* autoproporcionado”: as professoras iam tomando ciência do que realizaram, de como coordenaram as atividades e iam percebendo, como num processo de experimentação, o jogo de correlações que se cria entre professora e alunos, entre o seu fazer e dos alunos, e o destes com o seu.

Um outro contexto que chama a atenção é a importância dada pela professora Azaléia à participação, que é representada pela participação oral nas aulas, pela capacidade de autonomia nas respostas dadas e pela garantia do envolvimento de todos os alunos.

*Primeiro porque eu acredito que o trabalho em grupo ele já promove esse tipo de exercício. Eles conversam muito nos grupos, então eles já têm esses momentos de trocas. (...) Quando eu sugiro algumas atividades que eles têm que, **no grupo**, resolver, solucionar, tem a questão da... dos conflitos de idéias! Já é um exercício a mais, né, de aceitar, acatar **uma** das respostas pra poder representar a resposta do grupo ali. (2ª. Entrevista de Azaléia)*

Ela considerava que o bom nível de participação se devia às diversas experiências de interação no grupo, com destaque para as situações de conflito e de negociação, bem como à sua forma dinâmica de se posicionar em sala de aula, procurando, de diferentes pontos, visualizar e interagir melhor com os diversos grupos. A participação e a interação entre os alunos dentro dos grupos áulicos são bastante avaliadas, o que só ratifica a importância que dá a esse tipo de trabalho. O que percebemos é o uso da avaliação como instrumento essencial e permanente de análise das práticas vividas em sala de aula, e não somente a aquisição de aprendizagens. Em última instância, o próprio trabalho pedagógico da professora é avaliado, pois o andamento do grupo vai depender em muito de sua atuação junto aos alunos, assim como o trabalho com grupos era analisado de modo geral por ela,

fazendo a avaliação tomar um sentido de investigação didática para si mesma (Darsie, 1995).

A importância da participação pressupõe uma ênfase no uso da observação por parte das práticas avaliativas das professoras, em especial as de Orquídea e principalmente Marcela, uma vez que esta professora tinha a observação como única sistemática de avaliação e aquela valorizava bastante a participação oral. No entanto, a professora Orquídea, ao se valer da observação fazendo alguns registros em seu caderno de anotações de algumas falas e breves menções sobre o desempenho de seus alunos, mostrava conhecer a situação de aprendizagem de cada aluno seu. Isso ficou muito claro nos diversos momentos em que relatou como iam as aprendizagens dos alunos, principalmente por suas falas e registros serem bastante expressivos, referirem-se muito aos sujeitos.

4.3.4. Importância do prazer dos alunos na realização das atividades

Um outro aspecto que identificamos estar presente nas escritas de todas as professoras quando julgavam a relação dos alunos com as atividades realizadas foi a necessidade de verificar o quanto os alunos gostavam e tinham prazer com tais atividades.

Marcela *Gosto dessa atividade, gosto de proporcionar a eles brincadeiras saudáveis, simples, mas que dificilmente os pais deixam fazer ou não têm oportunidade para fazer. (3ª. parte do Diário de Marcela, p. 10)*

Orquídea *As crianças demonstram gostar muito desse tipo de atividade, principalmente quando se deslocam pela escola fazendo as localizações pedidas com o auxílio dos colegas no trabalho em grupo. (4ª. parte do Diário de Azaléia, p. 15)*

A preocupação em julgar a dimensão do prazer dessas atividades estava relacionada à necessidade de proporcionarem aos alunos atividades estimulantes e significativas, com as quais eles sentiam prazer e eram estimulados a participarem, destacando-se nesse sentido as avaliações da professora Lírio. É interessante destacar que esse era um dos critérios de avaliação sempre considerado pela professora Marcela, com o qual ela identificava se suas aulas tinham atingido os

objetivos: se os alunos tivessem gostado da aula, isso significava que tinham também participado (algo fundamental para ela) e que tinham conseguido realizar as atividades propostas. Já no caso da professora Orquídea, essa preocupação passa a ocorrer principalmente quando começou a desenvolver atividades mais propícias ao processo de alfabetização dos seus alunos e a identificação do prazer deles em realizá-las significava um engajamento que era fundamental para alunos que tinham pouca disciplina para as atividades em sala de aula.

Essa é uma dimensão pouco valorizada na avaliação de uma maneira geral, e consideramos que, ao levá-la em conta, as professoras apontam duas qualidades importantes: uma delas é quanto ao *conteúdo* da avaliação, que extrapola os aspectos cognitivos ou procedimentais e aborda aspectos psico-afetivos que estão presentes no processo de aprendizagem, particularmente no que se refere à dimensão do prazer, do bem-estar, da alegria, de forma que a própria avaliação pode se constituir em algo prazeroso. Uma outra qualidade é a de proporcionar às professoras mais um indicador para se auto-avaliarem, ou seja, para avaliarem a qualidade de sua prática pedagógica e, pelo que percebemos em suas escritas, de fato esse era um objetivo subjacente às suas apreciações sobre o nível de satisfação dos alunos.

4.3.5. Importância da avaliação de valores sócio-afetivos

Este é também um dos aspectos presentes nas escritas e/ou falas das professoras ao fazerem apreciações sobre seus alunos, variando de questões sociais, éticas e políticas a questões relativas a relacionamento interpessoal.

Marcela

Em relação à cooperação, ficou a desejar. Muitas crianças não souberam acompanhar o colega na atividade de duplas com as mãos presas. Elas muitas vezes esqueciam que estavam presas e puxavam o colega machucando-o. Como foi a 1ª. vez que passei esta atividade, posso esperar que a próxima vez seja melhor. As crianças ainda não estão habituadas a trabalharem em duplas, o individualismo prevalece ainda. Com isto posso avaliar que é necessário mais atividades em dupla para que a criança possa conhecer seu ritmo e do outro colega. E que com isso haja uma melhor cooperação principalmente nas 1ªs. e 2ªs. séries. (1ª. parte do Diário de Marcela, p. 01)

Lírio *A aceitação dentro da sala é maravilhosa quanto a colegas que ainda estão no reforço, mas que cresceram muito e já se oferecem para ajudar alunos que não estão no reforço. Isso me deixa muito feliz, pois mostra que estou colhendo os frutos daquilo que tento semear em forma de respeito ao outro. (3ª. parte do Diário de Lírio, p. 29)*

A maior parte das apreciações que as professoras fazem sobre o desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos eram positivas, demarcavam suas constatações de avanços em relação às atitudes e posturas de respeito mútuo, cooperação, cordialidade, senso crítico, comportamento ético etc. Em alguns casos, como podemos ver na citação acima da professora Marcela, as professoras constataavam dificuldades por parte dos alunos, mas sempre procurando avaliar de que maneira poderiam agir para que eles passassem a adotar tais posturas.

Algo que se destaca é que, tanto quanto Marcela, e até mais, a professora Orquídea tinha alunos com dificuldades nas relações interpessoais e em algumas posturas, mas não ia além de registrar suas apreciações a respeito, restringindo-as à questão do comportamento. Consideramos que indisciplina, problemas de agressividade, falta de cooperação etc. só são devidamente abordados quando vistos em termos de valores sociais, políticos, éticos e afetivos, uma vez que é necessário que o aluno seja levado a reflexões e autoquestionamentos mais amplos acerca de suas posturas, a fim de que os sujeitos – não apenas os *alunos* – se transformem.

Nesse sentido, a visão das professoras Azaléia e Lírio se aproxima dessa abordagem mais ampla do desenvolvimento sócio-afetivo, pois havia uma preocupação em avaliar com os alunos suas atitudes e valores em termos sociais, políticos, éticos e afetivos. O que distinguia as abordagens das professoras era o fato de Lírio dar maior ênfase às relações interpessoais do ponto de vista afetivo e Azaléia, ao contrário, desconsiderar esse aspecto.

Vale destacar a grande importância que o desenvolvimento sócio-afetivo teve para a professora Lírio, tanto pela frequência com que fazia apreciações dos alunos e de sua própria prática a respeito disso, como pela correlação que fazia com diversos aspectos da formação escolar dos alunos. Para Lírio, a avaliação de valores ultrapassava os momentos de sala de aula e ela, ao observá-los durante o recreio ou a entrada na escola, constataava que os alunos realmente começavam a

valorizar comportamentos, atitudes que estavam aprendendo com ela. Isso também ocorria com alguns alunos, que, como ela, preocupavam-se com o melhor aproveitamento do tempo curricular (tempo efetivo de trabalho curricular), ou valorizavam o reforço escolar, ou ainda quando demonstravam interesse em ajudar os colegas que estavam com dificuldades de aprendizagem.

A partir do diário, em suas falas e também ao longo das observações, percebemos que a postura reflexiva de avaliar sempre e os mais diversos aspectos, a postura de diálogo junto aos alunos, sua postura de elogiar e parabenizá-los constantemente pelos seus avanços, bem como a relação afetuosa que mantinha com os alunos, foram as condições que tornaram o desenvolvimento sócio-afetivo, aliado ao cognitivo, aspectos julgados de maneira bastante positiva por Lírio.

Por sua vez, a professora Azaléia analisava bastante em suas falas as relações de interação dentro dos grupos áulicos e o papel que os líderes eleitos para cada grupo exerciam nessa interação. Em função da figura do líder, as relações nos grupos também enfatizavam as relações de poder entre os alunos, inclusive entre os diferentes líderes que *disputavam* a confiança e a simpatia da turma a cada nova eleição. Sempre que questionada por nós a respeito, a professora percebia que as relações nos grupos também eram de competitividade, mas considerava que ela era superada pela cooperação, na medida em que avaliava que os alunos tinham uma boa relação nas situações coletivas da turma ou dentro dos próprios grupos. Percebia também que algumas atitudes suas promoviam um pouco essa competitividade, pois criava algumas estratégias de premiação para situações de aprendizagem, além da própria exposição comparativa dos resultados das atividades avaliativas através dos gráficos, como já mostramos no capítulo três.

No entanto, não considerava a competitividade dentro da escola como algo negativo: não é negativa quando se trata de defender os interesses do grupo, já que estes mudavam sempre e, por isso, os alunos tinham a possibilidade de interagirem com diversos colegas; além do que, na convivência social (o recreio), não havia essa competitividade. Sobretudo, o olhar que a professora tinha para algumas diferenças entre os alunos que poderiam concorrer para uma relação de competitividade, aponta para uma perspectiva bem diferente: ela valorizava o fato de os alunos procurarem se superar, construir sua autonomia, bem como valorizava a diferença cognitiva entre os alunos do grupo para que aquele que tinha

dificuldades tivesse referenciais mais altos, ao invés de se acomodar na sua própria condição. A possibilidade de conflito, de trocas com os alunos mais experientes e até a importância de tê-los como “espelho” também afirmava a importância que o grupo tinha para favorecer a aprendizagem dos alunos com dificuldades.

Mais uma vez, nós ressaltamos a importância, não só de a avaliação ser um processo amplo, que dê conta de uma diversidade de aspectos, mas, sobretudo, de estar a avaliação escolar comprometida com a formação de sujeitos sociais capazes de lidarem com os conhecimentos socializados pela escola, de se tornarem cidadãos críticos e de conviverem respeitosa e solidariamente com outros homens.

Pelas práticas das professoras, ainda que com suas diferenças, percebemos o uso da avaliação como instrumento essencial e permanente de análise das práticas vividas em sala de aula, não somente a aquisição de aprendizagens. Consideramos que, ao levarem em conta esses aspectos das relações sócio-afetivas, as professoras estão fazendo a avaliação tomar um sentido de investigação didática (Darsie, 1995) para si mesmas, pois suas próprias práticas estão sendo analisadas em função do alcance dessa diversidade de objetivos.

4.4. A Avaliação do Trabalho Pedagógico: ampliando o campo das práticas avaliativas

No capítulo anterior, vimos que as professoras utilizaram seus diários para fazerem uma análise do trabalho pedagógico, dando uma amplitude à prática avaliativa (no sentido que já discutimos), na ideia de uma avaliação escolar, para além da descrição e/ou análise de como avaliavam em sala de aula e do que julgavam em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Vimos que, em geral, as professoras privilegiaram aspectos mais específicos de seu trabalho pedagógico, como a avaliação das atividades desenvolvidas e, principalmente, a auto e a meta-avaliação de suas práticas. Esses dois últimos aspectos, em especial, mostraram a importância que os diários tiveram como instrumento de reflexão e de questionamento acerca das práticas das professoras e veremos agora que reflexões foram essas:

4.4.1. Avaliação das atividades desenvolvidas como processo de investigação didática

Dentro de uma perspectiva de avaliação ampla, ao longo dos seus diários as professoras, especialmente Azaléia e Lírio, procuraram analisar as atividades desenvolvidas:

Azaléia *Nos momentos de correção acredito que somente algumas crianças verdadeiramente aproveitam para tirar dúvidas e rever o que foi realizado, principalmente nas correções das tarefas de casa onde somente algumas crianças participam dando respostas. Eu também fico bastante desmotivada em alguns desses momentos, o que possivelmente pode transparecer para os alunos. (6ª. parte do Diário de Azaléia, pp. 33-4)*

Marcela *Esta estratégia está sendo muito boa, pois tenho mais atenção deles, menos atritos entre eles e conseqüentemente menos desgaste. Se eu tivesse mais tempo ou mais aulas essa seria uma boa saída para o resto do ano. (6ª. parte do Diário de Marcela, p. 29)*

Em geral, as professoras avaliavam a qualidade das atividades que desenvolviam em termos da capacidade destas em promover o desempenho cognitivo esperado de forma significativa, da capacidade de despertar o interesse e a participação dos alunos e também em termos do próprio desempenho das professoras na condução das atividades. Consideramos que essa é uma dimensão importante da avaliação, quando as professoras se preocupam em analisar a adequação das atividades para os objetivos de ensino propostos. Essa preocupação demonstra a necessidade de uma postura crítica diante do que se faz e também uma abertura para a busca constante de alternativas pedagógicas que busquem melhores formas de ensinar e aprender, numa postura de investigação e experimentação didática permanente (Darsie, 1995; Pimenta, 1999).

4.4.2. Avaliando a Escola como busca de um projeto coletivo de formação escolar

Um outro aspecto presente nas reflexões das professoras foi a avaliação das escolas em que atuavam, a partir da necessidade da construção de uma cultura institucional voltada para o trabalho coletivo:

(...) com os colegas ainda não conseguimos harmonizar em prol da qualidade do ensino nesta escola e comunidade. Espero que o próximo ano seja mais tranquilo e o compromisso seja assumido por todos os profissionais de educação que atuam neste estabelecimento de ensino. (9ª. parte do Diário de Orquídea, p.51)

Orquídea *Eu entro na minha sala, faço o que a receita tá.../ porque a gente tem receita pra trabalhar! Só que uns procuram... desviar um pouco daquela receita! (...) E esses que tentam, acabam sendo os "que querem tomar a direção da escola!" Porque foi o que eu já ouvi aqui dentro... (...) que **nós** queremos tomar a direção da escola! Que **nós** queremos enforcá-las! Isso vem **desestimulando**, entendeu?! Eu... eu fico me sentindo mal! Você tá numa reunião, você tá discutindo "Olha, gente, vamos por essa linha, vamos trabalhar assim! As crianças vão ter qualidade, **a gente** vai ter mais estímulo, a gente vai dar mais da gente!" Aí chega outra pessoa e falar assim: "Olha, toma cuidado porque isso a, ela tá querendo seu cargo!" Isso é ruim! Eu me sentia desestimulada! (3ª. Entrevista de Orquídea)*

Lírio *Avalio todo o meu trabalho numa instituição que ainda necessita crescer na discussão destas práticas e que ainda não favoreceu desde o momento em que nela cheguei oportunidades conscientes e voluntárias de avaliação do trabalho de seus profissionais. Avaliar em minha instituição de ensino ainda é avaliar apenas o aluno. (3ª. parte do Diário de Lírio, p. 38)*

As professoras avaliavam que as escolas em que atuavam não cumpriam um papel sistemático de discussão e de avaliação de suas práticas pedagógicas, como espaço coletivo, crítico e construtivo de um projeto de escola, de educação, de formação para os alunos, que desse unidade à prática de todos os professores, e nascido da discussão, do estudo das problemáticas e da avaliação permanente. A crítica, em particular, da professora Lírio, se dirige diretamente à contradição existente no fato de a escola se sentir capaz de avaliar os alunos quando não conseguia – ou não valorizava – avaliar-se. Assim, para Lírio, o questionamento parecia ir além: como é possível a escola não se sentir impelida a se avaliar a partir dos resultados que as avaliações dos alunos suscitam?

Muitos professores das escolas em que os sujeitos dessa pesquisa atuavam, especialmente no caso de Orquídea e Lírio, tinham resistências às mudanças, e chegava a existir entre eles, ou entre os professores e outros profissionais da escola, um clima hostil. Para Orquídea, esse clima institucional desfavorável representava dificuldades a mais em desenvolver um trabalho pedagógico com mais qualidade, tendo em vista que durante os seus sete anos de

experiência profissional jamais havia trabalhado em uma escola que funcionasse numa perspectiva integradora. Já no caso das demais professoras – e isto ainda valia para o caso de Marcela – todas elas haviam trabalhado em escolas que tinham vivenciado experiências coletivas de formação continuada e de prática pedagógica. Por isso mesmo, a professora Marcela fazia uma avaliação positiva da escola em que atuava, por existir um trabalho coletivo, o desenvolvimento constante de projetos e trabalhos que buscavam construir práticas educativas significativas e de qualidade, assim como a cultura da avaliação do trabalho pedagógico de todos.

Destacamos que o clima institucional é muito importante para promover condições de trabalho coletivo, de estudo, de experimentações e de inovações didáticas, agindo como um suporte prático, teórico, político e simbólico ao trabalho do professor. Nóvoa (1997) coloca, dentre três bases sobre as quais se dá o processo de desenvolvimento profissional do professor, a base institucional; quer dizer, a existência de uma escola que favoreça os aspectos que acima destacamos. Ainda que a formação profissional e certas disposições pessoais do professor também sejam fundamentais, consideramos que a escola, nesse sentido, define, em boa parte, o nível de desenvolvimento profissional do professor, principalmente quando este ainda está iniciando tal processo de desenvolvimento.

4.4.3. A participação da família como um processo a ser conquistado

A avaliação do nível e do papel das famílias na formação escolar dos alunos também foi um dos aspectos contemplados nas análises das professoras:

Orquídea *No geral foi uma conversa agradável e bem proveitosa, porque todos começaram a compreender que é necessário a disponibilidade e o envolvimento de 'todos' nas questões de aprendizagem da criança. (6ª. parte do Diário de Orquídea, pp.35-6)*

Azaléia *Não dá pra falar muito. Os pais têm uma vida muito corrida, então, eles se limitam a ouvir tudo com muita rapidez, eles querem ouvir logo tudo. (...) Não há muita disponibilidade deles de tempo pra retomar pra gente sobre o nosso trabalho. Não sei nem se eles têm disposição em fazer isso, sabe? Não sei se eles pensam que é possível fazer isso. Como é um processo de aprendizagem, eles tão tendo oportunidade agora, às vezes quando era alunos não viram os pais fazerem isso, a gente tem que tá ensinando, tem que tá chamando a atenção do aluno, que é importante vir. (...) E é o tipo de coisa que a gente tá fazendo esse trabalho, mas...é muito atual o fato dos pais estarem na escola, participando, né, da vida escolar, tanto do filho como a comunidade estar*

presente em vários eventos, mas a gente precisa de investir mais. A presença dos pais na escola não pode estar só relacionada a uma mera entrega de notas, de avaliações. É algo muito maior. Mas é porque a gente ainda não aprendeu a fazer isso. A gente ainda não se deu conta que é importante fazer isso. (10ª. Entrevista de Azaléia)

Para as professoras, a participação da família na vida escolar dos alunos era fundamental, independentemente no nível de escolarização que a família em questão tivesse, principalmente no que diz respeito a ajudá-los a criarem uma disciplina de estudo em casa e a cumprirem com todas as responsabilidades (frequência, realização de tarefas e trabalhos, pontualidade etc.) que a escolarização implica. Em relação ao nível de escolarização da família e a participação na vida escolar dos alunos, vale ressaltar o empenho da professora Orquídea em estimular a família, por exemplo, a pedir para os filhos lerem em casa, mesmo que os pais fossem analfabetos, pois poderiam de qualquer forma acompanhar e até avaliarem se as leituras estavam indo bem.

No entanto, é interessante percebermos a análise que a professora Azaléia faz discutindo uma idéia de participação efetiva dos pais, que não deveria se resumir à participação nas reuniões de pais e mestres, assim como, ao afirmar que “a gente ainda não se deu conta que é importante isso”, indica que a tarefa de levar a família à participação na escola é papel desta. A nosso ver, a participação da família só é possível quando a escola não só está aberta, como quando promove sistematicamente essa participação, a começar pela discussão de seu projeto, de suas práticas pedagógicas e avaliativas. Nesse sentido, também é de se destacar a prática da professora Lírio, que tentava promover uma avaliação, por parte da família, de sua prática pedagógica, do desenvolvimento dos alunos e da participação da família na vida dos alunos durante as reuniões ao final dos bimestres. Assim, de fato, havia uma tentativa de efetivamente construir uma participação crítica das famílias, com acesso à escola, à informação sobre o ensino e sobre a avaliação, bem como com a possibilidade de participar do processo avaliativo.

4.5. Os diários como instrumento de auto-avaliação das professoras e de meta-avaliação

Os diários e a pesquisa como um todo favoreceram a construção de um processo de reflexão por parte das professoras. Nesse processo, além de analisarem e/ou explicitarem a sua prática avaliativa (meta-avaliação), também experimentaram um exercício muito significativo para a busca de melhorias do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional: a auto-avaliação. Esse exercício de autoquestionamento mostrou ao mesmo tempo o nível de engajamento pessoal-profissional das professoras na pesquisa e um processo de avaliação formativa para as próprias professoras que contribuiu para algumas mudanças ou consolidação de algumas práticas. Vejamos quais foram as principais questões que foram objeto da auto e da meta-avaliação das professoras:

4.5.1. Auto-avaliação como questionamento didático em busca de práticas avaliativas mais sistemáticas

As professoras se sentiram mobilizadas pelos questionamentos surgidos tanto a partir da própria escrita dos diários, desse exercício de descrição, explicitação e reflexão, como a partir das interações (entrevistas e conversas informais) ocorridas entre nós. Avaliar, nesse caso, é um procedimento crítico de investigação didática e de busca de uma própria avaliação escolar mais sistemática e conseqüente.

Lírio *A partir disso, consolida em meu entendimento, mas sobretudo em minha prática, a vigilância constante que devo ter em torno de cada conteúdo trabalhado, tentando de forma ainda mais presente não só acompanhar, mas criar uma gama maior quanto à diversidade de momentos ricos para melhor sistematizar o que se é aprendido. (9ª. parte do Diário de Lírio, p. 114)*

Orquídea *Eu não sei se ficou mais difícil eu não sei se é... Se ficou mais difícil se ficou mais claro, mais complexo, não sei se será mais difícil, eu tenho porque agora eu tenho mais responsabilidade, eu tenho que fazer valer esse conhecimento porque eu conheço a complexidade da coisa... E antes eu fazia porque desconhecia e não compreendia. Agora não: a complexidade dobra, acho que na questão de ser mais responsável, por essa prática de fazer valer. (...) Pode até saber defini-la, mais praticá-la não pratica, entendeu?! "Ah, eu conheço o conceito? Sei. Sabe definir?" Mas não sabe fazê-la valer. Mas é para legitimar mesmo essa ação.*

Todo mundo sabe avaliar, que é importante se avaliar, mas não sabe a essência, o poder que isso tem. (10ª. Entrevista de Orquídea)

Marcela *A atividade teve pontos positivos, mas muitos a melhorar. Esse tipo de atividade requer um acompanhamento mais próximo e individual, eu não consegui dar atenção a todos. Eu precisaria trabalhar com grupos. Não sei bem se é isso, preciso pensar melhor para encontrar uma forma de não deixar ninguém sem um direcionamento. (...) O meu posicionamento diante deles para mostrar como escrevia a letra foi confuso; alguns alunos viam a letra de cabeça para baixo. Preciso planejar estratégias para melhorar essa aula da próxima vez, pensar bem pois a atividade bem feita ajuda bastante na escrita. (6ª. parte do Diário de Marcela, pp. 30-1)*

Para as professoras Marcela e Orquídea, que enfrentavam grandes desafios e estavam atuando em condições precárias que caracterizavam o mal-estar docente, a pesquisa foi um espaço de interlocução para analisar e discutir suas dificuldades, e suas reflexões tinham um caráter catártico, de queixa acerca das condições de trabalho e dos problemas de indisciplina e de falta de interesse dos alunos. Aos poucos, esse caráter catártico deu lugar a um processo de autoquestionamento e de construção de alternativas para superá-los, pois ao mesmo tempo em que elas começam a se autocriticar, a justificar suas dificuldades, também passam a buscar as soluções, percebendo a necessidade de elas próprias construírem alternativas, desenvolverem um trabalho mais propício às condições existentes. Para isso começaram a perceber a necessidade de tornar a avaliação uma prática constante e mais sistemática. Isso significou, para Marcela, o seu processo de *descoberta* da avaliação, uma maior atenção para as alunas, a tentativa de ter maior disciplina por parte dos alunos do turno da tarde e, para Orquídea, a intensificação das atividades de ensino e, conseqüentemente, do acompanhamento do desempenho dos alunos, bem como formas de lidar melhor com sua autoridade em sala de aula para ter resultados na disciplina e na participação dos alunos, .

Já as professoras Lírio e Azaléia, que tinham um bom nível de desenvolvimento profissional e tinham uma prática sistemática de avaliação, também empreenderam processos de autoquestionamento, por se sentirem desafiadas a ampliarem e aprimorarem certos aspectos de seus exercícios avaliativos: a necessidade de registro, a busca de uma maior participação dos alunos durante a correção de exercícios, a relação entre trabalho em grupo e a avaliação individual (os grupos áulicos muito analisados por Azaléia), a elaboração de testes que requisitassem e propiciassem aprendizagens significativas, entre

outros. Nesse sentido, a avaliação era reconhecida como um processo constante de questionamento, agindo, em nome de uma certa insatisfação permanente, como um motor necessário às mudanças. Pela clareza com que abordavam suas práticas avaliativas e pela multiplicidade de aspectos que consideravam (práticos, teóricos, institucionais), vimos o quanto a avaliação era uma prática intencional em suas experiências profissionais, a partir da qual tomavam decisões (não só sobre os alunos) e conseguiam lidar com a complexidade e a dinamicidade do ensinar e do aprender.

Tanto os diários como as entrevistas episódicas, ao se desenvolverem por um período de tempo razoável e possibilitarem esse exercício de autoquestionamento, se constituíram como um procedimento metacognitivo, pois as professoras tiveram um espaço para fazer reflexões e expor para si próprias como avaliavam, como pensavam essa avaliação e quais as percepções sobre esta prática. Os questionamentos e as análises ou explicitações que fizeram de suas práticas avaliativas nos permitiram justamente adentrar o terreno das percepções pessoais e dos esquemas de pensamento, no exercício de auto-esclarecimento sobre os próprios percursos que as professoras fizeram (Darsie, 1995; Hadji, 2001; Wolfs, 2000; Scallon, 2000).

4.5.2. A reprovação como um dilema

Embora houvesse o privilégio de práticas formativas e uma preocupação com uma avaliação inclusiva que, de fato, promovesse o desenvolvimento do aluno, a reprovação também foi uma prática presente na experiência das professoras que lidavam com a questão da promoção/retenção:

Orquídea *Em relação aos que não foram promovidos ficou uma sensação de impotência, mas a certeza de que eles conquistaram alguns conhecimentos básicos para dar continuidade no próximo ano. Quanto às despedidas, fica aquela saudade e vontade de que poderia ter mais um ou dois meses a mais para aqueles que estavam quase lá e não conseguiram. (10ª. parte do Diário de Orquídea, p.57)*

*Eu ia... acho que tender um pouquinho mais para o **ganho que ele teve!** (...) Porque se ele teve um ganho **tão grande** para a situação que ele chegou, ainda que não seja aquilo que eu esperava, mas que se ele.../ se investirem nele na série seguinte, será melhor promovê-lo,*

- Lírio *ainda que ele não tenha chegado àquele parâmetro que eu esperava no final do ano! Não é? Aí entra a necessidade de um professor de uma série conversar com a outra. (1ª. Entrevista de Lírio)*
*Mas não adianta ficar com um discurso bonito de uma **promoção** se você não **trabalhou** por ela ao longo do ano! Sabe? Então, eu via uma coisa assim **seríssima** que eu vi lá que foi assim... **incrível**, incrível! Então, eu me preocupo muito, assim, o que que cada professor pode fazer... pra que a turma esteja melhor (...)! (7ª. Entrevista de Lírio)*
- Azaléia *Para mim é muito constrangedor dizer a um aluno, após todos os esforços, que ele não foi aprovado. (9ª. parte do Diário de Azaléia, p. 48)*

Todas as professoras consideravam o problema da reprovação como um dos maiores desafios da avaliação, embora considerassem inevitável em alguns casos e, para Orquídea, essa problemática foi vivida como um grande dilema pelo número de alunos reprovados³⁸ e pelas dificuldades enfrentadas ao longo de todo o ano letivo. Contrariamente a outras posturas já mostradas aqui e mesmo à visão negativa que elas tinham em relação à reprovação, esta era utilizada como forma de *motivar* os alunos a se interessarem mais pela sua formação, embora não fosse o único nem o mais importante argumento utilizado pelas professoras. No entanto, o argumento da reprovação, mesmo que usado para a busca de uma auto-responsabilização por parte do aluno sobre sua formação, pressupõe controle e coerção e descaracteriza a idéia de aprendizagem significativa e de avaliação formativa, uma vez que desvia o olhar do aluno para a necessidade de ser aprovado e não, de aprender.

Elas analisavam e tomavam decisões acerca dessa problemática a partir da relação entre a avaliação referenciada a critério e a avaliação referenciada a norma, entendendo-a como uma relação mais de diálogo do que de conflito. Nesse sentido, as professoras, ao decidirem sobre a aprovação ou não de um aluno, procuram levar em consideração, ao mesmo tempo e sem absolutismos de nenhum lado, tanto o que o aluno progrediu em relação ao seu processo individual de aprendizagem quanto os padrões considerados para a série em questão. Esse é, certamente, um grande dilema vivido pela maioria dos professores e é também, por exemplo, a tônica da discussão que Perrenoud (1999) faz, também concluindo sobre a necessidade de integrarmos esses dois parâmetros.

³⁸ Foram 13 alunos reprovados em sua turma; 01 na turma de Lírio e 3 na turma de Azaléia.

Uma das grandes queixas das professoras era o fato de que os alunos, por terem chegado em suas classes com lacunas grandes em suas aprendizagens, e por mais que tivessem avançado, teriam muitos problemas caso fossem aprovados sem as aprendizagens básicas garantidas. Um aspecto interessante que vimos foi que, embora as professoras tendessem a considerar os alunos como responsáveis pela reprovação, responsabilizavam principalmente o(s) professor(es) anterior(es) pelo fato de os alunos terem chegado àquela série com tais lacunas. Além disso, em nenhum momento elas deixaram de investir nas aprendizagens dos alunos que foram reprovados, mesmo quando essa reprovação já havia sido constatada, pois consideravam que as aprendizagens se davam num processo contínuo e que os alunos tinham direito a elas.

Isso nos remete ao que já discutimos acerca da necessidade de toda a escola ter uma visão, um acompanhamento e uma responsabilização longitudinal pela formação dos alunos, em que todos os profissionais trabalhassem coletivamente para definir os parâmetros e práticas curriculares e avaliassem processualmente não somente os resultados alcançados em termos do desenvolvimento dos alunos, mas, sobretudo, suas próprias práticas. Essa avaliação, além disso, precisaria ser comprometida com a melhoria efetiva do trabalho pedagógico, tomando decisões efetivas, num contexto de prática coletiva e amistosa que possibilitasse a cada professor, ao mesmo tempo, um trabalho autônomo e voltado para um projeto coletivo.

4.5.3. A avaliação como processo global e como uma necessidade que vai além das exigências formais

O processo de escrita e de questionamento ocorrido a partir das entrevistas³⁹ possibilitou uma ampliação da percepção sobre o que era a avaliação, o seu papel, o papel dos sujeitos e os momentos em que ela ocorria:

Orquídea *Creio que modificou a questão de perceber que a avaliação acontece em todos os momentos e não apenas nos momentos que utilizamos alguns instrumentos avaliativos. O que consolidou foi a importância da avaliação processual e contínua. (10ª. parte do Diário de*

³⁹ Todas as professoras destacaram o fato de nossos questionamentos chamarem a atenção para aspectos que elas não tinham relacionado e que passaram a refletir a partir das interações ocorridas ao longo das entrevistas.

Orquídea, p.58)

Azaléia *Sendo a avaliação 'contínua e processual', percebi que ela não se aplica simplesmente aos alunos; assim sendo, quando eu me proponho a avaliá-los, estou primeiramente, propondo a avaliar o meu trabalho e a minha atuação como docente, só então confirmo os resultados com os resultados das avaliações dos alunos. Acredito que esta maneira de ver o processo avaliativo fez aumentar a minha convicção de que é possível que os alunos participem do mesmo, como sujeitos ativos, que ao corrigirem-se, discordam e discorrem sobre os próprios erros e assim também aprendem. (10ª. parte do Diário de Azaléia, pp. 49-50)*

Marcela *Segundo, não apenas fazemos uma avaliação do aluno, é algo globalizado. Começo avaliando uma aula e então me vejo avaliando todo o processo de aprendizagem e até os meus atos diante desse processo. Vejo que esses atos ou minhas ações, ou ainda meu comportamento influenciam no processo de aprendizagem e isso é outro ponto que descobri com esse trabalho: me perceber enquanto professora. (10ª. parte do Diário de Marcela, p. 48)*

É interessante notarmos que estas citações são todas extraídas das últimas escritas das professoras, quando fizeram uma sistematização acerca de suas percepções sobre a avaliação a partir da pesquisa, e sintetizam o que vimos ser desenvolvido – nos julgamentos que faziam dos alunos, nas práticas realizadas, nos critérios utilizados e nas auto-avaliações – ao longo dos diários e das entrevistas. A avaliação foi sendo cada vez mais compreendida como um processo global e contínuo, em que eram contemplados, de forma significativa, diversos aspectos do processo de aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor, numa visão de totalidade e processual (Vasconcellos, 2003) sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Vários são os aspectos que despontam nessa visão de totalidade e processual, a saber: os sujeitos são outros, ora porque o professor também está na condição de sujeito avaliado, ora porque o aluno também avalia (a si mesmo, ao professor); os tempos da avaliação são outros, pois não há mais um momento específico para analisar o processo de ensino e aprendizagem; os objetos da avaliação são múltiplos: as atividades, a participação e o interesse, a construção de valores, o currículo, as condições de trabalho, a escola, a família etc. e as práticas capazes de darem conta dessa multiplicidade também são diversas.

4.5.4. Avaliação comprometida com a auto-estima dos alunos

Por meio de uma avaliação que tendia a julgar os alunos, mais positiva do que negativamente, assim como a necessidade de proporcionar atividades prazerosas, identificamos uma preocupação por parte das professoras em propiciar um aumento da auto-estima dos alunos:

*Nesse momento, é a hora dele se ver: “não, eu não sou tão ruim assim! Pêra lá, olha lá, o outro que era melhor não tá bem, tá lá embaixo!” São alguns pontos bons para eles refletirem, né? Quem tá bem, quem não tá, o que é que ele pode melhorar... É subjetivo, novamente! Eles não pensam isso **ponto por ponto**. Acho que a auto-estima tá aí. Trabalhar a auto-estima em sala, é uma das coisas que a Esther [Grossi] falava muito: “não é passar a mão na cabeça do **menino!** É você mostrar pra ele **onde** ele é competente, **onde** ele consegue fazer, até onde ele pode ir!” Aí sim, você desperta nele... assim, o **orgulho** de fazer determinada coisa, porque ele sabe que é capaz. E não passar a mão na cabeça: “não, vamos, você pode, você...!” Uai, como? Eu dizendo que ele pode só? E ele? Ele tá convencido disso? Como é que eu vou convencê-lo? Né? Não é só porque ele tá se sentindo protegido que ele vai fazer. É porque ele se sente capaz! (...) Então, é um discurso grande demais pra uma atividade tão pequena, né? (9ª. Entrevista de Azaléia)*

É porque isso também dá mais segurança para ele, porque quando você é elogiado você se sente mais seguro, você tem alto astral de continuar... E até mesmo você/outra questão que eu tava pensando, é você não ter medo de falar: “ó, você pode melhorar, você pode melhorar, você pode fazer melhor do que você fez...” (10ª. Entrevista de Orquídea)

Nessas duas falas, podemos ver duas maneiras pelas quais esse fomento da auto-estima ocorria: para algumas professoras (Azaléia e Marcela), a melhoria da auto-imagem dos alunos estava relacionada à possibilidade de se verem em relação uns aos outros e perceberem e tomarem consciência de suas reais condições e possibilidades para se valorizarem e buscarem a superação das dificuldades. Nesse caso, a utilização dos gráficos de escada, que mostravam o desempenho dos alunos de Azaléia em comparação uns com os outros, era necessária para que eles soubessem que qualquer um tem momentos de dificuldades e de sucesso, pois assim todos se sentiriam capazes. Para Marcela, o momento privilegiado de seus alunos se verem em relação aos outros ocorria durante os Jogos Escolares, quando observavam uma maior capacidade por parte de outros alunos e, com isso, passavam a se ver também como mais capazes.

Já as professoras Orquídea e Lírio consideravam necessário elogiar os alunos e estimulá-los enfatizando seus aspectos positivos e momentos de superação. Aos poucos, a professora Orquídea foi percebendo a importância e apresentando cada vez mais elogios à turma (durante as aulas e no diário), dando ênfase às suas conquistas, apesar de todas as dificuldades. No caso da professora Lírio, era marcante sua postura de elogiar, de parabenizar a turma ou alunos específicos durante as aulas e ao longo do diário também.

Consideramos fundamental uma avaliação que se comprometa com o estímulo à auto-estima dos alunos, uma vez que deve estar comprometida com a garantia do acesso ao conhecimento formal e com o desenvolvimento deles. Nesse sentido, essas duas maneiras, pelas quais as professoras percebem a necessidade de melhoria da auto-estima, podem ser trabalhadas de maneira integrada, uma vez que, principalmente por lidarem com alunos de baixa renda e que, em geral, têm menor acesso aos bens econômicos, sociais e culturais valorizados pela escola, é necessário um trabalho de auto-valorização, de estímulo a esses alunos. Ao mesmo tempo, em nossa compreensão, só é possível construir uma auto-imagem positiva quando se vislumbram condições efetivas de se desenvolver e, para isso, é imprescindível que os alunos conheçam os parâmetros e os percursos a serem perseguidos, a fim de que possam aprender a lidar com as exigências (que efetivamente o processo de escolarização tem) e se sentir desafiados.

4.5.5. Avaliação “externa” como “fomento” ao mal-estar docente

As professoras Marcela e Orquídea, por razões e contextos diferentes, estavam bastante vulneráveis em relação à avaliação externa de seus trabalhos, o que gerava incertezas, angústias e sentimento de impotência:

Orquídea *(...) não sei, eu não sei o que acontece. Eu realmente não sei! Eu sei que... parece que, assim, a avaliação não fosse para avaliar o aluno, mas para avaliar o que o professor deu! (...) Eu... eu não sei! Eu... não parei pra pensar sobre essas coisas não! Mas alguns indícios levam a isso, entendeu? Eu não sei! Assim: "como eu não tenho como controlar todos, então, nessa avaliação, eu sei quem tá fazendo, quem não tá!" Acho que seria mais digno fazer uma [prova] e dar pro professor, entendeu? (risos) Para o professor fazer, entendeu!?* (9ª. Entrevista de Orquídea)

Gostaria de fazer algo para mudar a situação, mas não há nada

Marcela *que eu possa fazer. Esse projeto é único no DF e eu não tenho parcerias para poder chamar para a luta, talvez por isso é que ele não seja prioridade para as autoridades. Mas fico pensando o quanto ele é importante para o aluno, ainda agora depois que passei ele para o papel tive a certeza da grande importância que ele tem na vida dos alunos. Espero que agora com os relatos escritos sobre o projeto as autoridades possam conhecê-lo e ver a importância que tem. (9ª. parte do Diário de Marcela, p.46)*

De um lado, a professora Orquídea era julgada negativamente em sua escola, pelas dificuldades que vivia com sua turma, bem como, em geral, havia um clima de desconfiança e um trabalho pouco coletivo que se mostravam através de uma avaliação com perspectiva fiscalizadora e punitiva por parte da direção da escola. Essa avaliação culminava com uma prova elaborada pela direção que era aplicada a todas as turmas, como já mencionamos. Embora reconhecesse os benefícios de avaliar os alunos, a professora percebia e se ressentia por trabalhar em uma escola em que não havia confiança – e nada era feito, do ponto de vista formativo, para reverter isso – na capacidade de os professores avaliarem seus alunos.

Por sua vez, Marcela dependia de uma avaliação externa para que o projeto que desenvolvia pudesse ter continuidade, ainda que tenha precisado fazer uma série de adaptações, inclusive em detrimento da qualidade do seu trabalho e principalmente da formação dos alunos, mesmo de forma precária. Como a Educação Física não era obrigatória nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal, havia uma ameaça – e depois quase ocorreu⁴⁰ – de extinção do projeto em sua escola.

Para ambas as professoras, a situação de avaliação externa era perversa e vista como a grande responsável pelo mal-estar docente que viviam: Marcela não só tinha seu projeto de trabalho julgado, como dependia da avaliação para continuar ou não o seu trabalho; mas havia, felizmente, uma avaliação positiva acerca desse trabalho em sua escola. Já a professora Orquídea vivia cotidianamente as pressões do julgamento negativo que havia em relação ao seu trabalho, aos seus alunos, contando com o apoio de poucos colegas.

⁴⁰ A professora Marcela, no último mês letivo de 2004, foi transferida repentinamente para uma escola de nível médio, tendo que assumir as atividades finais das turmas dessa escola sem ter participado de nada ao longo do ano letivo e também tendo que abandonar, sem conclusão, o trabalho com as turmas da escola em que atuava. No início do ano letivo seguinte, ela voltou à escola classe, mas com um regime de trabalho ainda mais precarizado.

Consideramos essa situação como emblemática, nos dias atuais, do que ocorre com a avaliação: as condições de ensino cada vez mais precárias, aliadas à complexidade das condições sócio-econômicas dos alunos e às diferenças culturais destes em relação à cultura valorizada pela Escola não condizem com as exigências, cada vez maiores e mais constantes, da avaliação externa que o Estado faz do trabalho do professor. Ou, de outra maneira, essas mesmas condições desafiadoras que o professorado enfrenta exigiriam uma prática avaliativa formativa do trabalho pedagógico, calcado na formação continuada, na prática de reflexão e trabalho coletivos na escola, que fomentassem o desenvolvimento profissional dos professores, bem diferentes da perspectiva de avaliação como fiscalização e de punição.

4.5.6. Importância de feedback por parte da pesquisadora acerca de suas práticas

Como já discutimos no capítulo 3, direta ou indiretamente, as professoras buscaram na pesquisa um apoio para melhorarem suas práticas pedagógicas como um todo ou certos aspectos delas. Nesse sentido, e pelo fato de a pesquisa ter possibilitado um processo de auto-avaliação formativa para as próprias professoras, foi possível também que elas buscassem de nossa parte algumas contribuições, críticas e apoio para os desafios que enfrentavam:

Orquídea *Depois que eu passei a me tranquilizar, depois que você falou assim: "olha, eu acho que você podia trabalhar assim, acho que você podia mudar assim." Mas eu acho que o pouco que eu mudei eles se tranquilizaram também, apesar da agitação deles., Eles ficaram mais confiantes, acaba sendo um grande espelho que reflete tudo e acho que isso é válido... (8ª. Entrevista de Orquídea)*

Esse processo foi desencadeado pela construção de uma relação de colaboração entre nós e as professoras, tanto do ponto de vista do levantamento de questionamentos a partir de aspectos observados em sua prática, como do ponto de vista das discussões travadas e das sugestões que dávamos quando necessário. Vários foram os aspectos que eram objeto dos questionamentos das professoras, que nos possibilitaram alguma contribuição com novos questionamentos, sugestões e críticas: com Azaléia, as experiências dos grupos áulicos (critérios das eleições dos líderes, convivência mais solidária e menos competitiva entre os alunos, o nível

de interatividade entre os alunos etc.), e a importância de estabelecer uma relação mais afetiva com os alunos; com a professora Lírio, os questionamentos acerca da relação e do equilíbrio entre habilidades e conteúdos, discussão em sua escola com o grupo de professores sobre o papel do relatório avaliativo; com Marcela, a sistematização do projeto de educação física que desenvolvia, a própria descoberta de que avaliava; e, enfim, com Orquídea, de forma mais intensa, sugestões e questionamentos acerca dos parâmetros curriculares estabelecidos, da adequação das atividades desenvolvidas, de sua postura em relação aos alunos, mais precisamente em relação à indisciplina em sala de aula etc.

Vale destacar também que os encontros coletivos que reuniram todas as professoras também possibilitaram algumas trocas de idéias e um certo nível de comprometimento com as práticas umas das outras, ainda que não tenha havido muitas oportunidades para isso⁴¹. Em todo caso, essa relação foi muito significativa e, de fato, contribuiu para que elas revissem ou pelo menos se questionassem sobre algumas posturas, na medida em que socializavam suas práticas a partir das conversas e das entrevistas coletivas.

Mais uma vez, percebemos uma postura de auto-avaliação, de investigação didática e de busca de aprimoramento de suas práticas que contribuíram para o desenvolvimento profissional das professoras. Para isso, foi fundamental a abertura que elas tinham para o diálogo crítico, para a aprendizagem de novas práticas pedagógicas e, em particular, uma postura reflexiva que foi se construindo ou se aprimorando ao longo da pesquisa.

4.6. Algumas considerações sobre o papel da avaliação no processo de desenvolvimento profissional das professoras

Ao explorarmos as práticas de descrição e de reflexão sobre o exercício avaliativo das professoras, duas dimensões deste foram evidenciadas: de um lado, as diversas experiências que desenvolvem, algumas delas inovadoras e, de outro, os seus processos de auto-avaliação sobre a prática pedagógica do professor. Para algumas professoras, uma das dimensões predominou mais do que a outra, em

⁴¹ Foram três momentos de entrevistas coletivas e dois momentos de confraternização (um almoço para que as professoras se conhecessem e uma comemoração de fim de ano).

razão de seus processos de desenvolvimento profissional. O interessante é que, embora a consolidação do desenvolvimento profissional implique uma capacidade maior de auto-avaliação crítica, foram justamente as professoras cujo desenvolvimento era ainda um processo inicial que mais fizeram esse exercício de questionamento da prática. De fato, a escrita dos diários favoreceu um processo significativo de crítica às suas práticas e a busca de respostas aos diferentes desafios enfrentados pelas professoras.

Em relação à postura das professoras no que concerne à pesquisa, é importante destacarmos, de início, o olhar investigativo que as quatro mostraram ao questionarem suas próprias práticas: a professora Orquídea, refletindo sobre suas práticas pedagógicas, mais precisamente a dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos e de lidar com seus processos heterogêneos de alfabetização; a professora Marcela, identificando suas práticas avaliativas e questionando e redimensionando sua opção profissional; a professora Lírio, refletindo criticamente e procurando inovar constantemente sua prática avaliativa e, finalmente, a professora Azaléia, que constituiu um espaço significativo para investigar sua experiência com os grupos áulicos. Essa perspectiva está relacionada à capacidade de problematizar, de buscar soluções, de experimentar alternativas pedagógicas, de enfrentar situações complexas e de procurar inovar (Pimenta, 1999), que caracteriza a reflexividade inerente ao processo de desenvolvimento profissional do professor.

Ao se debruçarem sobre suas práticas avaliativas por meio dos discursos escritos e falados, fazendo uma “avaliação da avaliação”, as professoras exercitaram a reflexão sobre a *reflexão-na-ação* (Schön, 1997), olhando retrospectivamente aquelas práticas para analisá-las, compreenderem melhor e mesmo identificarem outros significados, principalmente pela interlocução estabelecida conosco. De fato, esse movimento de rever, de avaliar, de questionar suas práticas, além da possibilidade de experimentar outras possibilidades, foi um processo constante ao longo da pesquisa, mobilizando bastante as professoras para uma autocrítica e para a melhoria do que fazem. Ao fazê-lo, elas construíram uma argumentação significativa explicitando o quê, o porquê e o para quê de suas práticas, explicitaram suas razões e saberes, ainda que apenas a dimensão descritiva de tais práticas fosse evidenciada.

Nesse exercício reflexivo que as professoras empreenderam, pudemos perceber a utilização, ora de uma argumentação teórica, ora de uma argumentação

prática/empírica (em maior grau), ora de uma argumentação ético-moral, bem como essas formas articuladas. Isso mostra, como discutimos no primeiro capítulo, que o professor está ligado, ao mesmo tempo, à prática e à reflexão, utilizando-se da referência de uma ou de outra, de acordo com o significado que, ou a experiência prática, ou o conhecimento teórico tem para cada professor e para cada situação. Os diferentes discursos iam se entrecruzando na argumentação plural e heterogênea que as professoras foram construindo ao longo da pesquisa, confirmando a idéia de que a reflexividade não é um exercício apenas intelectual, pois pode englobar várias lógicas, principalmente a racionalidade prática que é uma grande referência para pensar e constituir o trabalho pedagógico dos professores (Sacristán, 1999; Tardif e Gauthier, 2001).

Esse processo de descrição e reflexão de suas próprias práticas tem um papel decisivo no processo de desenvolvimento profissional, pois este

(...) está caracterizado essencialmente por esse pensamento estratégico e pragmático que relaciona conhecimentos práticos (como), teóricos ou crenças (acerca de) e éticos (para quê ou porquê), que relaciona ações, idéias intenções, emoções e avaliação das condições de aplicação. (Sacristán, 1999:56)

Embora cada professora tenha construído um discurso com níveis diferenciados de aprofundamento, ao mobilizarem e refletirem com base nessas diferentes perspectivas de argumentação, todas elas estavam empreendendo um processo reflexivo, portanto um processo autoformativo fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Os diários tiveram um potencial avaliativo muito grande, principalmente do ponto de vista da avaliação formativa, pois ao relatarem e discutirem práticas mal sucedidas, os questionamentos, as dúvidas, a propensão à necessidade de superarem os problemas se fez presente de uma maneira tão significativa que desencadeou uma auto-avaliação propiciadora de avanços, de desenvolvimento profissional. Ao longo da pesquisa, a avaliação formativa se constituiu nesse duplo exercício de acompanhamento e redirecionamento das aprendizagens dos alunos e das próprias práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos algumas posturas que se mostraram significativas na teia de práticas, abordagens e reflexões que apareceram

no discurso das professoras na constituição de uma avaliação formativa comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos escolares.

Muitos dos julgamentos que elas faziam acerca de diversos aspectos da formação escolar dos alunos, foram sendo evidenciados, para as próprias professoras, a partir dos registros nos diários e das explicitações ao longo das entrevistas. Isso se configurou como um processo de “objetivação” de práticas de avaliação que, com o registro e, de forma especial, com as entrevistas, as professoras tiveram a possibilidade de desenvolverem sobre os objetivos e sobre as conseqüências de tais práticas. Com isso, elas perceberam que avaliavam muito mais do que imaginavam antes, assim como mais aspectos do que aqueles relativos ao desempenho cognitivo, mais *fáceis* de serem identificados.

Inicialmente, o próprio *lugar* da avaliação em suas práticas foi redefinido, melhor dimensionado ou mesmo descoberto, como o foi para a professora Marcela, tornando-se uma necessidade para além das exigências formais e burocráticas que estão, infelizmente, tão vinculadas à avaliação escolar. Nesse sentido, vale ainda um último registro que representa bem essa necessidade:

*Eu não tenho... não tenho essa cobrança de ter avaliação escrita deles... mas eu tenho a cobrança de **cada um deles**, né, em relação a mim e eu em relação a eles, sem precisar escrever, sem precisar anotar. (1ª. Entrevista Coletiva, outubro de 2004)*

Não só para ela, mas para todas as professoras, a avaliação (re)assumiu um papel decisivo na prática pedagógica das professoras, de questionamento, de reflexão sobre a própria avaliação e o ensino como um todo. E mais do que descobrir que avaliava, Marcela incorporou essa prática como uma necessidade e como um compromisso, e esse redimensionamento teve implicações em seu processo de desenvolvimento profissional, pois ela passou a ter a avaliação como um instrumento de reflexão sobre sua prática e sobre seus alunos. Algumas vezes, questionamos a relação *mercadológica* que os alunos muitas vezes mantêm com a aprendizagem em função da avaliação (ao se preocuparem em estudar apenas para terem sucesso nos testes, por exemplo), mas é preciso questionarmos, sobretudo, qual a relação que o professor tem com a avaliação, e não apenas do ponto de vista da postura diante dos alunos. Assim, o que representa para o professor o exercício avaliativo? É algo enfadonho, difícil, tenso, ou é prazeroso, instigante, formativo e

realmente compreendido como uma necessidade? A maneira como professor e escola encaram o processo avaliativo influencia, em grande medida, a maneira como seus alunos vão encará-la também.

As professoras davam uma importância grande à avaliação de valores e atitudes dos alunos, indicando que a aprendizagem e a formação escolares pressupõem o desenvolvimento dos sujeitos para além das aquisições cognitivas. Esses aspectos, dentre outros, apareceram com bastante ênfase em suas análises, embora as professoras façam uma avaliação mais informal a respeito dos valores, mesmo considerando-os fundamentais à formação dos alunos.

A avaliação informal, como podemos perceber, é muito mais significativa para o professor do que pode parecer, daí a necessidade de esclarecimento, para ele próprio, de quais são suas referências, seus esquemas de observação e de como lida com eles para que tais aspectos sejam cada vez mais “objetivados” e até valorizados (Luis, 2003). Além disso, sua importância reside também no fato de estar vinculada às práticas cotidianas de aprendizagem, quase se confundindo com esta e, assim, também se vincula à avaliação formativa. Nesse sentido, a ação de registrar e de explicitar esses registros a partir das entrevistas exerceu um papel fundamental no reconhecimento por parte das professoras, particularmente Marcela e Orquídea, daquilo que avaliavam, pois, ao escreverem e falarem sobre suas práticas e, principalmente, explicitarem as situações dos alunos, ocorria uma forma de auto-esclarecimento sobre as aprendizagens deles, servindo como um momento de avaliação dos desempenhos dos alunos.

Um aspecto que é importante destacar é que as professoras tinham uma avaliação muito positiva dos alunos, enfatizando mais suas qualidades, seus bons comportamentos e seus sucessos nos processos de aprendizagem do que os aspectos negativos. Como já mencionamos, isso mostra uma dimensão estética da avaliação (Vasconcellos, 2003), de valorização dos alunos e suas qualidades, de se (pré)ocupar com os seus avanços e faz da relação professor-aluno uma relação mais prazerosa do que negativa.

Aliada a essa visão positiva dos alunos, havia também uma abertura à participação deles nos processos avaliativos, seja analisando suas tarefas e suas posturas e atitudes, seja analisando o processo pedagógico. Alguns elementos dessas práticas já apontavam para a construção de um verdadeiro processo de auto-avaliação, faltando existir um processo sistemático que considerasse: a tomada

de consciência sobre suas aprendizagens (metacognição), não só a avaliação de atitudes e valores, a reflexão sobre os próprios percursos como processo contínuo e desvinculado de “processos burocratizantes” (“auto-atribuição de conceitos”) como afirma Hoffmann (2001). Esses aspectos permitem que a auto-avaliação dos alunos seja uma prática cotidiana e ligada à avaliação formativa, que garanta informações relevantes para que os próprios alunos assumam também a condução de seus processos de aprendizagem.

A necessidade de um acompanhamento longitudinal da formação dos alunos também foi um aspecto apontado e buscado pelas professoras ao apontarem a necessidade de uma formação escolar ampla e ao avaliarem as escolas em que atuavam. Em relação à avaliação das escolas, a preocupação de que todos os seus profissionais se responsabilizassem pelos alunos envolve vantagens em termos de um apoio mútuo para lidarem com as exigências (avaliativas, curriculares, sociais,) cada vez maiores, sem as condições necessárias, que o professorado enfrenta (Amaral, 2002), além de envolver ganhos no sentido de se trabalhar a partir de um projeto orgânico de formação pelo trabalho coletivo e colaborativo. No que concerne às exigências relativas à avaliação, esse trabalho colaborativo contribui ainda para que cada professor possa lidar com o que a avaliação tem de imponderável: por mais que tenha reunido informações relevantes que mostrem como as coisas estão, que seja capaz de reconhecer o seu nível de aprofundamento, muitas vezes, sozinho, o professor tem dificuldades para compreender as reais razões pelas quais uma aprendizagem foi bem ou mal sucedida, foi construída por uns e não por outros alunos e, assim, tem dificuldades para tomar decisões.

A adoção de uma perspectiva de aprendizagem significativa (Darsie, 1995) por parte dos sujeitos dessa pesquisa, o vínculo a projetos pedagógicos, a preocupação com a qualidade do material e das atividades realizadas, desde um simples exercício até uma prova, utilizando-os a partir da construção de relações de sentidos e conhecimentos significativos para os alunos, também caracterizaram suas práticas. As professoras utilizavam vários procedimentos avaliativos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que corroboram a idéia que discutimos de uma avaliação realmente contínua que integre avaliação diagnóstica, formativa e somativa. As avaliações somativas se mostraram de grande valor na prática avaliativa das professoras como momentos de sínteses importantes das

aprendizagens construídas ao longo de cada bimestre e também como momentos de aprendizagem significativa, à medida que tais avaliações requeriam contextualização, uso de situações-problema complexas, articulação entre conhecimentos etc. Esse é um aspecto importante, pois redimensiona o valor dos testes, não mais como instrumentos únicos de avaliação e que requerem apenas os resultados das aprendizagens. Essa variabilidade existente nas experiências das professoras, além de uma progressiva sistematicidade e auto-esclarecimento a respeito de suas intencionalidades, mostraram sua capacidade de experimentação didática e, primordialmente, do uso reflexivo da avaliação como um processo permanente de tomada de decisões em favor das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido de acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos está a prática do reforço escolar que, no Distrito Federal, é institucionalizado na rede pública de ensino. As professoras se mostraram bastante favoráveis à prática do reforço, pois o vêem como um recurso importante para dar uma atenção mais individualizada, próxima e personalizada, voltada para as competências básicas de aprendizagem ainda não construídas dos alunos. Ainda que o reforço seja uma prática que distingue os alunos que dele participam, em geral de forma negativa, vimos o cuidado por parte das professoras em não fazer esse tipo de distinção, uma vez que davam ênfase à importância de oferecer oportunidades de ensino individualizado a partir das necessidades percebidas através das avaliações.

Por outro lado, alguns aspectos ainda mereciam melhor reflexão por parte das professoras. Um deles é a pouca atenção dada pelas professoras, com exceção de Marcela, à menção aos objetivos de ensino, já que estes foram muito pouco discutidos, embora fossem capazes de explicitá-los durante as entrevistas. Consideramos que isso se deve, pelo menos em parte, à relação de exterioridade, conforme Tardif (2002) discute, que o professor mantém com o currículo – diretamente relacionado aos objetivos de ensino, já que eles são pré-determinados pelo sistema educativo.

Essa pouca importância em relação aos objetivos é fruto da *demonização* que os objetivos de ensino sofreram, a partir da crítica ao tecnicismo, por limitá-los a comportamentos observáveis, a ponto de terem sido desvalorizados pelos professores. Isso se constitui em grande equívoco, pois pode favorecer uma super valorização dos conteúdos em si mesmos, assim como impedir que os professores

tenham referências⁴² significativas e claras para o ensino e a avaliação. De qualquer maneira, consideramos que toda avaliação mobiliza critérios e objetivos de ensino, estejam eles explicitados ou não, seja avaliando uma aprendizagem, seja analisando a adequação de um livro didático, de uma atividade a ser feita etc. Assim, podemos considerar que os objetivos de ensino estavam no horizonte das práticas avaliativas das professoras, pois constituem uma dimensão fundamental ou, como destaca Freitas (1995), os objetivos são a outra dimensão que com a avaliação formam um par dialético.

O problema da reprovação ainda presente nos remete a pensarmos numa discussão interessante que Hadji (2001) faz e que se relaciona profundamente com o significado da relação entre essas duas perspectivas: o papel do professor e da avaliação não é o de simplesmente julgar, o que caberia aos diversos instrumentos utilizados; o papel legítimo da avaliação é fazer uma interpretação acerca das aprendizagens dos alunos, tendo em mãos os resultados conseguidos a partir dos instrumentos e situações utilizados para avaliar:

(...) as expectativas, as exigências (pelo menos em uma opção de EVF⁴³) podem, até mesmo devem, flutuar de um aluno a outro; e o que possibilita compreender a situação de um não é automaticamente adequado para compreender a situação do outro (...) [pois] deve-se reconstruir cada vez o sistema de interpretação, dotar-se de um novo referente. (Hadji, 2001:61 *apud* Ardoino e Berger, 1986).

Assim, ao ponderarem entre uma referência externa de avaliação e a referência dos progressos de cada aluno, as professoras estão fazendo uma interpretação sobre as condições de cada aluno em particular, como se adaptassem os seus sistemas de interpretação. E, apesar da prática da reprovação e de ela estar vinculada à avaliação referenciada a critério, que *impõe* critérios absolutos, as professoras estabeleciam uma relação dialógica entre esses e os critérios relativos aos alunos e ao grupo-classe, na perspectiva de uma avaliação atenta e comprometida com os percursos e com as necessidades individuais dos alunos.

No entanto, como a intenção dominante em suas práticas era de favorecer o desenvolvimento pleno de seus alunos, tornando-os capazes de lidarem com os desafios relacionados ao conhecimento sistematizado e às práticas sociais, a

⁴² Estamos falando em termos de finalidades, dos propósitos mais amplos do ensino, da possibilidade de discutir o currículo, não apenas de definir objetivos de ensino específicos, embora estes consubstanciem diversos concepções, conhecimentos e valores.

⁴³ "Évaluation à Volonté Formative": avaliação com intenção formativa. Ver Hadji, 2001:22.

avaliação se mostrou mais inclusiva do que excludente. Além disso, a avaliação se mostrou capaz de também ser objeto dela mesma, capaz de se impor mudanças e de perceber suas fragilidades, assumindo um caráter autocrítico fundamental. Com um caráter processual e de totalidade, bem como de autocrítica (Vasconcellos, 2003), o exercício avaliativo das professoras aponta para a busca permanente do aperfeiçoamento para o qual uma prática como esta se dirige e do qual não poderia se furtar de perseguir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de um trabalho como este, em que pesquisamos, numa perspectiva colaborativa, as escritas reflexivas de professoras sobre suas práticas avaliativas, apontamos para quatro diferentes horizontes de análises: (a) considerações sobre o processo de pesquisa, que contou com algumas especificidades relativas aos procedimentos e ao papel dos sujeitos ao longo da investigação; (b) considerações sobre as práticas avaliativas evidenciadas; (c) considerações sobre o papel dos diários para as professoras e, finalmente, (d) alguns desafios que se apresentam a partir dos resultados que encontramos.

Considerações sobre o processo de pesquisa

A pesquisa revelou-se efetivamente como um processo colaborativo e provocativo, uma vez que, mesmo com algumas diferenças, as professoras consideraram os questionamentos e sugestões que fizemos sobre suas práticas e, ao longo desse processo, foram imprimindo algumas mudanças, tanto em seus exercícios profissionais quanto na forma como encaravam os problemas e desafios vividos por elas. Isso foi possível por duas razões: uma está relacionada à valorização dos seus saberes, isto é, à valorização dos seus relatos, de suas reflexões, de seus argumentos, especialmente pelo fato de as professoras terem tido espaço, em seus diários, para suas idiossincrasias, e à forma como eles se constituíam em seus contextos específicos de atuação; uma outra foi a postura dialógica que foi estabelecida entre pesquisadora e professoras, principalmente pela forma “implicada” (Barbier, 2002) com que nos colocamos perante suas práticas, suas dificuldades e seus questionamentos. Em nossa visão, essa relação implicada foi um dos pressupostos a partir dos quais as professoras deram início ao processo reflexivo que empreenderam durante a pesquisa. Os nossos *feedbacks* foram, em grande medida, o que proporcionou a reflexão sobre o próprio trabalho e a construção do processo avaliativo como saber de suas experiências profissionais. Mais do que a própria experiência de escrita, o que possibilitou certas reflexões e posturas que as professoras foram assumindo, foi a interlocução com a pesquisadora. Isso pode ser explicado, como faremos mais adiante, pelo próprio sentido que a escrita tem e teve, particularmente, nesta pesquisa.

A partir da postura que assumimos como pesquisadora que não se limitava a apenas apreender como as professoras refletiam e exerciam a prática avaliativa, procuramos estabelecer uma relação de confiança com as professoras para que o instrumento privilegiado da reflexão delas – o diário – efetivamente as instigasse a esse processo reflexivo. Portanto, a sistematização da avaliação ocorreu a partir de um processo dialógico entre professoras e pesquisadora, pois pretendíamos apreender essas reflexões a partir de um processo, ao invés de algo estático, já estabelecido. Em função disso, foi necessário atuar no sentido de: apresentar questionamentos às professoras, ouvir seus questionamentos e incertezas, sugerir propostas, bem como chamar a atenção para aspectos de suas práticas que percebíamos como merecedores de um olhar mais atento. Esse processo colaborativo e provocativo foi iniciado já nos primeiros contatos e entrevistas ocorridas após as primeiras partes entregues dos seus diários, bem como a partir das primeiras observações. Como mostramos, havia um interesse por parte das professoras pelos nossos *feedbacks* a respeito de suas práticas, o que alicerçou nossos questionamentos a algumas dessas práticas, pois trouxe ingredientes para que estes *feedbacks* servissem para uma melhor argumentação das professoras participantes.

Consideramos que se advogamos uma prática avaliativa formativa, dialógica, negociada e prazerosa, as práticas de pesquisa sobre a avaliação escolar também podem se basear nesses princípios, especialmente se a pesquisa estiver interessada nas práticas dos professores. Assim, chamamos a atenção para a importância de a pesquisa educacional que pretende se debruçar sobre as práticas profissionais dos professores ir além do seu papel científico de analisar e compreender os processos educativos, a fim de contribuir para que os próprios professores o façam também e para que eles construam mudanças e melhorias em suas práticas pedagógicas.

O fato de termos trabalhado com um universo limitado de sujeitos (apenas quatro professoras) nos impede de fazer certas generalizações, embora este não fosse nosso objetivo. Pretendíamos *verticalizar* nosso olhar sobre as práticas de escrita das professoras, o que implicava maior tempo de acompanhamento e, com isso, um número menor de sujeitos. Portanto, a escolha de um universo maior de sujeitos impossibilitaria, a menos que disponibilizássemos de um tempo de pesquisa bem maior, ter essa visão mais verticalizada, com o acompanhamento, ao mesmo

tempo, das práticas de escrita, das práticas de sala de aula (observações) e das entrevistas episódicas.

Pelo paralelo que foi possível estabelecermos entre as duas professoras de 4ª. série, consideramos também que um dos caminhos possíveis para a pesquisa teria sido a definição de um grupo de professores de uma mesma série, a fim de que tivéssemos mais elementos comparativos. No entanto, também consideramos a importância de termos analisado quatro experiências de práticas avaliativas bem diferentes e, da mesma forma, diferentes experiências de escrita. Essa diversidade permitiu-nos, por exemplo, conhecer a experiência de uma professora de educação física que atuava no contexto das séries iniciais, no qual não há obrigatoriedade de avaliação formal, pois não há um sistema de progressão/retenção escolar, ao mesmo tempo em que ela, particularmente, não adotava uma perspectiva meritocrática de avaliação. Por outro lado, foi possível identificarmos posturas pedagógicas que eram comuns às professoras independentemente da série e da área curricular de atuação, ainda que os procedimentos se diferenciasssem.

A importância das observações de aula que fizemos foi conhecer os estilos das professoras e podermos, ao identificar práticas que não estavam sendo abordadas em suas escritas, solicitar que o fizessem, ou questioná-las, durante as entrevistas, a respeito dos significados de tais práticas. Ainda concordamos com Zabalza (1994) – e achamos que foi de muita relevância para a nossa pesquisa a necessidade de conjugar análise dos diários e observações da prática dos professores – mas não tanto pelo caráter comprobatório, de que ele fala, da veracidade do que foi escrito, pois percebemos que o simples fato de se aceitar dar início a uma escrita reflexiva como a do diário, principalmente num contexto de pesquisa colaborativa, é indicativo do compromisso pessoal e ético do professor com esse registro.

Consideramos que o período relativamente longo no campo de pesquisa contribuiu sobremaneira para que tivéssemos acesso a dados significativos e que mostraram a diversidade de práticas avaliativas que expusemos no capítulo 4. Teria sido mais proveitoso se tivéssemos permanecido ao longo de um ano letivo inteiro, o que não foi possível, ao passo que o intervalo ocorrido entre o final de um ano letivo e o início do outro acabou por trazer a vantagem de criar um distanciamento das professoras em relação às suas práticas para suas reflexões posteriores. As duas últimas partes escritas dos diários (feitas entre março e abril de 2005), portanto,

tiveram a vantagem de trazer alguns balanços e reflexões acerca de suas práticas com um certo distanciamento do que havia ocorrido ao longo do ano letivo anterior.

Considerações sobre as práticas avaliativas evidenciadas

Algumas práticas que foram objeto de reflexão por parte das professoras se destacam pela possibilidade de contribuírem para a construção de um *repertório* importante de práticas avaliativas significativas, no contexto de uma idéia de autoria do professor sobre suas práticas e saberes, pois esse repertório deve, cada vez mais, ser tornado público e socializado com os próprios pares.

Há uma predominância da avaliação formativa no exercício profissional das professoras, cujas práticas se mostram comprometidas em ajudar os alunos a superarem os obstáculos ao longo do processo. No caso de duas professoras em particular, Lírio e Azaléia, há uma articulação profícua entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, num diálogo entre os processos de desenvolvimento dos alunos e os parâmetros em que suas aprendizagens devem se basear. Como essas professoras lidavam com alunos que estavam no final de um ciclo do Ensino Fundamental, isso pode explicar, em parte, a articulação entre avaliação formativa e somativa, ao mesmo tempo em que dá maior ênfase ainda ao fato de as professoras não considerarem apenas uma dimensão – a que seria mais provável dentro desse contexto, a somativa. Ao lado disso, o fato de identificarmos a crença das professoras na capacidade dos alunos e a ênfase na avaliação mais positiva do que negativa, também mostram que a prática avaliativa tinha como finalidade maior a garantia do desenvolvimento dos alunos.

Um aspecto que também chamou a atenção nas práticas avaliativas das professoras foi a importância da formação de valores e atitudes sócio-afetivas. Essa importância não só se explicita na dimensão do reconhecimento que as professoras manifestam por esses valores para a formação escolar, como nos mostra o quanto a avaliação pode estar comprometida com questionamentos ético-morais, culturais, sociais e políticos próprios à educação de uma maneira mais geral. Se, como diz Sacristán (1999), toda ação pedagógica está subjacente a um caráter ético e moral, por que não atribuir à avaliação esse papel? Dessa forma, ela mesma, tão sujeita às nossas (des)conhecidas razões e concepções mais profundas, seria um de seus principais objetos.

Consideramos que, por exemplo, quando as professoras se questionam no que diz respeito à ênfase em uma avaliação referenciada a norma e à referenciada a critério, trata-se de um questionamento ético fundamental, com diversas implicações (sociais, pedagógicas, morais etc.), a depender do que for decidido. Quanto a isso, a utilização de provas pode ser um bom exemplo: chamamos a atenção para esse instrumento, uma vez que as provas têm sido historicamente vinculadas à prática da classificação e à reprovação escolares, contribuindo para um processo mais amplo de exclusão social. Entretanto, no exercício avaliativo das professoras, as provas eram um instrumento importante de análise das aprendizagens dos alunos, em especial pelo caráter significativo de suas questões e pela articulação a outros instrumentos e procedimentos ao longo de um processo avaliativo. Nesse contexto, a utilização de provas procura justamente impedir uma outra forma de exclusão que historicamente a ausência da avaliação somativa, equivocadamente, acabou produzindo: a exclusão social de grandes contingentes de alunos aos bens culturais pela aprovação automática sem garantias de aprendizagem.

Apesar dos avanços mostrados nas práticas das professoras, a reprovação era uma prática ainda existente em suas experiências e, embora fosse uma opção indesejada e incongruente com suas concepções de avaliação, era algo cuja necessidade não se questionava por mais que valorizassem o processo de aprendizagem dos alunos. Consideramos que essa é uma ambigüidade difícil de ser superada: de um lado, a prática da reprovação é excludente, antidemocrática e condizente com uma visão linear e cartesiana de conhecimento, além de não dar garantias (como todo o processo avaliativo) da utilização de critérios objetivos e partilhados pelo coletivo de professores⁴⁴; de outro, entendemos que uma decisão pela reprovação está ligada à escola como um todo e ao sistema educacional mais amplo que não dá condições efetivas para uma escolarização com qualidade, para promover o acesso aos bens culturais socialmente valorizados, fazendo com que a reprovação seja um “mal necessário”.

Assim, a superação de práticas excludentes como a reprovação é uma decisão individual de cada professor, mas também está bastante sujeita às condições mais gerais do sistema educacional. Nesse sentido, é necessário que o apelo (fundamental) ao fim das práticas de reprovação escolar esteja articulado a

⁴⁴ Muitas vezes, nem mesmo num grupo de professores de uma mesma escola há consenso acerca dos critérios a serem considerados para avaliar as competências dos alunos com vistas às decisões de progressão escolar.

políticas específicas e conseqüentes de atendimento aos alunos que precisam superar defasagens escolares. O próprio ato da reprovação, quando inevitável, também deveria gerar responsabilidades e práticas dirigidas aos alunos para que não se torne uma situação endêmica no sistema educacional e na trajetória particular desses alunos. Essa articulação se faz necessária, também, a um processo amplo de formação continuada de professores que considere seus contextos específicos de atuação – as escolas – e das necessidades e preocupações específicas que tenham.

Como vimos no capítulo 4, para as professoras, a avaliação é um processo amplo, pois havia a preocupação, além do desenvolvimento dos alunos, com a avaliação da prática pedagógica com um todo (auto e meta-avaliação), das atividades desenvolvidas, da participação da família e da escola. Essa visão ampla da avaliação que, para nós, é muito significativa quanto à capacidade crítica do professor na postura de avaliador, mostra também a capacidade das professoras de se colocarem como sujeitos do processo avaliativo, a perspectiva de mudança de postura, a visão de totalidade e de processo, aspectos discutidos por Vasconcellos (2003) como alguns dos caminhos necessários para a superação da prática classificatória da avaliação.

A experiência de registrarem e refletirem sobre suas práticas e seus critérios avaliativos e, nesse sentido, de se questionarem acerca destes, mobilizou as professoras em dois sentidos que poderiam parecer, inicialmente, excludentes, mas que não o foram: houve o espaço sistemático para a dúvida, para o autoquestionamento e para relativizar o poder das professoras como avaliadoras (ao colocarem em xeque suas práticas). E esse espaço foi justamente um fator de desenvolvimento profissional, de melhoria do trabalho pedagógico, baseados na construção/consolidação da autonomia docente, na capacidade de argumentar sobre as razões de suas próprias práticas e da qualidade da prática pedagógica. Em nossa compreensão, e isso foi se mostrando ao longo da pesquisa, quanto mais o professor se questiona e coloca a avaliação a serviço da autocrítica, mais possibilidade tem de construir uma prática docente significativa e capaz de lidar com a complexidade do ensinar e do aprender que essa prática encerra. É de se destacar a grande importância que os diários e até os momentos de fala tiveram, particularmente, para as professoras Orquídea e Marcela, pelo esforço de relatar e tornar suas práticas mais sistemáticas, além de fazerem um auto-esclarecimento

acerca das qualidades e das limitações que sua avaliação tem. E não só para essas duas professoras, como para todas elas, a escrita do diário e os momentos de explicitação desta a partir do discurso falado foram processos de reflexão crítica sobre suas práticas avaliativas, a partir dos quais tiveram a oportunidade de questioná-las, revê-las e aprimorá-las.

Vale ressaltar também a experiência particular da professora Marcela: de um lado, a “descoberta” de uma prática avaliativa ainda assistemática e, de outro, o redimensionamento da avaliação, no qual vimos a experiência de um processo avaliativo escolar desvinculado de aspectos normalmente tão presentes em tal processo, como a meritocracia e a seletividade. Para nós, essa descoberta vivenciada pela professora Marcela aconteceu em razão de que normalmente a cultura avaliativa está subjacente a dispositivos meritocráticos, comparativos e de progressão/retenção. Nesse sentido, não houve exatamente uma “descoberta” de que avaliava, e sim a descoberta de que a avaliação é uma prática reflexiva que está além da utilização de procedimentos formais (embora possa e deva se utilizar deles) para fins de progressão/retenção escolares. A descoberta que ocorreu foi a de que a avaliação é um processo amplo, que avalia tanto as aprendizagens dos alunos quanto a prática pedagógica do professor e que está a serviço do desenvolvimento de todos os sujeitos do processo educativo. Como processo amplo, passou a ser compreendida como uma prática que é permanente e se utiliza de procedimentos formais e informais. Mais do que isso, passou a ser vista como uma necessidade pedagógica sob os pontos de vista pessoal e profissional, como elemento de investigação didática, pois comprometida com o planejamento e as melhorias do processo de ensino-aprendizagem e tendo o diário como um instrumento privilegiado desse novo papel.

Um outro aspecto interessante é o fato de existir, em nossa pesquisa, uma relação entre desenvolvimento profissional e avaliação, não só a avaliação que o professor faz do aluno, mas a capacidade de se *deixar* avaliar por este e, principalmente, de enfrentar a avaliação externa, aquela *fora* do processo da sala de aula. Tanto a dificuldade de sistematização da professora Marcela, que a impediu, durante muito tempo, de fazer o relatório do projeto que desenvolvia para ser avaliado por instâncias superiores à escola, quanto as pressões sofridas pela professora Orquídea por grande parte do corpo docente e técnico de sua escola (pelas dificuldades com seus alunos), mostram existir uma maior vulnerabilidade

dessas professoras à avaliação “externa”. Mesmo suas práticas tendo qualidades, suas dificuldades pedagógicas e de sistematização e argumentação prejudicam suas respostas às exigências dessa avaliação externa. Nesse sentido, quanto mais profissionalmente desenvolvido, quanto maior o controle intelectual sobre suas práticas, mais capaz pode ser o professor de lidar com as demandas externas, seja a comunidade escolar como um todo, seja a família, ou os próprios pares, ou o Estado.

Ao articularmos avaliação e desenvolvimento profissional, pudemos mostrar uma outra dimensão da avaliação formativa – o papel reflexivo, de questionamento e autoquestionamento do professor e da escola, pois seria incoerente buscar o desenvolvimento do aluno sem que o professor também estivesse em busca de seu próprio desenvolvimento.

Considerações sobre o papel dos diários para as professoras

Uma de nossas grandes surpresas na pesquisa, ao contrário do que imaginávamos inicialmente, que teria sido a fácil e rápida adesão das professoras, foi percebermos que diferentes razões levaram as quatro professoras a aceitarem escrever seus diários. Inicialmente, achávamos que estaríamos lidando com professoras com um alto nível de desenvolvimento profissional, ou que, pelo menos, fossem professoras que tivessem pleno domínio do *que* e *por que* faziam, sendo capazes de argumentar sobre as razões de suas práticas. No entanto, não foi isso, necessariamente, que identificamos: cada professora estava em um processo diferenciado de profissionalização e, nem por isso, a escrita dos diários foi impossibilitada pois, em cada uma, as formas de envolvimento com a escrita, as questões abordadas e, sobretudo, as razões pessoais-profissionais eram diferentes, assim como suas próprias práticas e histórias profissionais se diferenciavam.

Vale salientar a importância da variabilidade de formas de escrita (os diferentes tipos de diário), de conteúdos da escrita e de finalidades em relação à pesquisa que tivemos, com apenas quatro professoras participantes. De um lado, podemos considerar que essa variabilidade é vista à luz de uma concepção de saber docente como algo heterogêneo, complexo, pessoal etc., de forma que foi possível perceber uma trama de saberes em cada experiência. De outro, a variabilidade se deve ao fato de entendermos que, qualquer que seja o tipo de diário escrito (de

descrição, de sujeitos ou de tarefas e sujeitos), ele tem uma potencialidade grande, tanto para o desenvolvimento pessoal-profissional do professor, quanto para uma pesquisa qualitativa que pretenda, como a nossa, conhecer suas práticas a partir dos seus pontos de vista. De fato, tivemos acesso a um material de grande valor formativo e informativo, pois mesmo o relato, uma forma de discurso tão presente nos diários, mas que poderia ser considerada uma forma simplista de discurso, tem grande poder elucidativo das razões de nossas práticas, principalmente se considerarmos que a ação pedagógica encerra, em si mesma, uma complexidade de modos de ser, de fazer e de pensar (Sacristán, 1999).

Pela dificuldade e até sofrimento que escrever implica (Afonso, 2005; Holly, 1995) e pela pouca familiaridade com esse tipo de escrita, nos surpreendemos com o quanto as professoras escreveram e com o teor de seus diários. Para nós, mais uma vez, isso foi resultado da relação pessoal que as professoras tiveram com suas escritas, na medida em que estas e as nossas interações começaram a responder a certas necessidades e a certos questionamentos de suas práticas. Isso não é, no entanto, uma apologia à relação pesquisador-professor, mas a valorização de uma escrita *endereçada*, contextualizada, que tem proximidade epistemológica, prática e temporal com as experiências de quem escreve.

Esse aspecto nos apontou novos horizontes, pois, ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos a idéia de que a escrita fosse algo mágico e até redentor, capaz de, *a priori*, garantir um processo reflexivo para as professoras e atender às suas necessidades e questionamentos acerca da prática avaliativa. À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, passamos a perceber que a escrita *pode ser* um construto significativo, a depender do envolvimento dos sujeitos que nela estão engajados, da identificação que estes tenham com o ato de escrever e da possibilidade de criar uma interlocução com outros sujeitos. Assim, a escrita seria mais um recurso de sistematização e de reflexão sobre a prática pedagógica, assim como a oralidade (particularmente para o professorado) tem um papel importante como recurso para a reflexão. Um exemplo da importância da oralidade foi a experiência da professora Azaléia, que mostrou maior facilidade com a fala e, a partir dela, fez análises consistentes acerca de sua prática.

Um dos principais aspectos que destacamos é o fato de termos identificado as práticas avaliativas das professoras, tal como o fizemos, por meio dos diários. Eles permitiram que tais práticas fossem identificadas a partir dos pontos de vista

das próprias professoras, apreendendo seus questionamentos, suas preocupações, suas emoções, além dos procedimentos avaliativos. Consideramos que, ao escreverem e/ou argumentarem, as próprias professoras estavam tendo acesso explícito e definindo as lógicas e os sentidos de suas práticas, não só como construtos apenas cognitivos ou racionais, mas também emocionais, práticos, intuitivos, pois concordamos com a idéia de saber como argumentação (Tardif e Gauthier, 2000), que parte de lógicas diversas que vão além da racionalidade.

Percebemos que são múltiplas as referências que as professoras utilizavam como argumentação sobre o saber avaliar, a saber: referências pessoais dos valores que consideravam importantes; referências teóricas, quando estas se constituíram a partir de processos de formação, mas não necessariamente ligados à formação profissional inicial; referências institucionais, ligadas às práticas adotadas em suas escolas, pelos seus pares ou pelo sistema educacional e, principalmente, referências práticas, construídas a partir de suas experiências profissionais, da experimentação e da reflexão sobre elas. Como imaginávamos, essas referências eram as mais importantes, por serem as mais comuns, embora chame a atenção, no caso das professoras Azaléia e Lírio, o quanto experiências significativas de formação, de estudos ligados às suas práticas pedagógicas, se tornaram referências fundamentais para questões cruciais da avaliação.

Consideramos que os processos reflexivos vivenciados pelas professoras envolveram, ao mesmo tempo, as dimensões básicas indicadas por Smith (1986 *apud* Bairral, 2003): a **descrição**, pois as professoras descreveram diversas práticas avaliativas; a **inspiração**, ao refletirem/argumentarem sobre os significados de suas práticas; a **confrontação**, ao apontarem auto-críticas e perspectivas de mudança em suas práticas e a **reconstrução**, ao terem empreendido ou iniciado mudanças efetivas no exercício avaliativo. Identificar essas dimensões nos ajudou a compreender uma das questões que nos instigavam de maneira particular ao longo da pesquisa: se as práticas das professoras eram reflexivas ou não e se correspondiam a um processo de sistematização⁴⁵ de suas práticas. Questionávamo-nos se o que as professoras faziam não era “apenas” o relato de suas práticas, no nível da categorização (dizer o que se faz e por que se faz), sem que isso necessariamente significasse um processo de sistematização e de reflexão.

⁴⁵ Por entendermos a sistematização como parte do processo de argumentação sobre a própria prática que significasse o desenvolvimento profissional do professor.

De fato, as escritas em si - à exceção da escrita da professora Lírio, que imprimiu a ela um caráter primordialmente reflexivo – talvez não tenham tido sozinhas esse caráter, mas a reflexividade e a sistematização de certas práticas ocorreram ao longo da pesquisa, para todas as professoras, na interação entre a escrita e a reflexão sobre a reflexão-na-ação em que as entrevistas se constituíram. É necessário lembrarmos Sacristán (1999), ao afirmar que a reflexividade se constitui de elementos que vão além do cognitivo e do intelectual e que, ao seu modo, com as particularidades da prática docente e com as exigências de seus contextos de atuação, as professoras sistematizaram um saber avaliar próprio.

Os diários se constituíram também em registros avaliativos para as professoras e não apenas registros reflexivos sobre as práticas, pois foram utilizados para colocar suas observações a respeito dos alunos, de suas aprendizagens etc., assim como avaliação de suas práticas. Embora tenham tido, em função da amplitude e do caráter reflexivo e até catártico, percebemos que os diários *ocuparam* o lugar dos “diários de classe” formais, elaborados pelas secretarias de educação ou pelas escolas de uma maneira geral. Consideramos que esse papel que os seus diários acabaram tendo se deve à formalidade, ao caráter burocrático, à relação de exterioridade (com suas habilidades e competências que, muitas vezes, o professor não sabe o que são ou não as compreende) e mesmo ao sentido de fiscalização de suas práticas que o “diário de classe” tem, sem falarmos dos seus espaços preestabelecidos e que quase não dão espaço para que os professores registrem/avaliem as suas experiências e as dos alunos. Talvez seja necessário que o “diário de classe” seja redimensionado, possibilitando um espaço para a reflexão do professor, embora essa seja apenas uma parte de um conjunto de mudanças relativas à avaliação que precisa ter cada escola como centro congregador e difusor, vista como instituição privilegiada do processo de desenvolvimento e de formação continuada do professor.

Nesse sentido, o diário seria um instrumento necessário para o professor? Não se trata de vê-lo como um caminho necessário, mas como um dos caminhos possíveis, já que a prática pedagógica requer uma certa dose de sistematização. E como vimos que o diário acabou sendo um instrumento para avaliar os alunos, mas com um caráter bem diferente do diário de classe, bem como pela relação de proximidade que as professoras tiveram com essa escrita, ele tem uma potencialidade formativa e grandes chances de ser bem aceito. Há que se pensar

em práticas de registro como um todo e por toda a escola, como imagens, fotos, jornais, diários sendo feitos pelos profissionais, alunos e pais, que possam ajudar os sujeitos a refletirem sobre suas práticas. A escrita, além de demarcar o que pensamos e o que fazemos de forma diferente da oralidade, uma vez que explicita, formata e é lugar da alteridade, propicia a construção de uma *memória* capaz de ajudar os sujeitos escolares no processo de sistematização dos saberes advindos da experiência profissional docente.

Assim, no que tange ao sistema educacional, consideramos que o importante e viável é requisitar e fomentar práticas de registro que atendam às necessidades dos professores e que possam utilizar formas de linguagem variadas, não apenas a acadêmica, pois vale aqui também a preocupação com o uso de diferentes lógicas de argumentação sobre o que se faz. Entendemos que a escrita de diários não possa ser definida como um programa do sistema educacional e, sim, a disponibilização de condições de formação continuada, de tempo para o planejamento e para a investigação didática e de estratégias que fomentem o trabalho pedagógico coletivo nas escolas, tendo diferentes práticas de registro como forma de sistematização em que os próprios professores se interessem por essa tarefa. Além disso, é fundamental que tais práticas de registro valorizem o relato das práticas dos professores e suas experiências profissionais, estimulando paulatinamente reflexões mais amplas sobre o processo educativo.

Uma forma de estimular tais práticas seria a organização de publicações periódicas (jornais, revistas, livros, cadernos de experiências etc.) e de eventos onde os professores tivessem um espaço próprio e garantido para troca de experiências, divulgação de projetos, divulgação de produções literárias individuais e vivência de experiências culturais que favorecessem a sistematização de suas práticas pedagógicas. Isso tem como pressupostos a idéia de que os professores devem assumir, cada vez mais, a *autoría* da sistematização de suas práticas e a idéia de que os professores experientes têm um papel muito importante na formação dos próprios pares.

Desafios que se apresentam

Por todas essas razões, reafirmamos a importância que têm os diários como instrumento de conhecimento das práticas e saberes dos professores e de

desenvolvimento profissional. Apesar disso, e da importância pessoal que os diários tiveram para as quatro professoras, no entanto, suas escritas reflexivas não tiveram continuidade após o término da pesquisa.

Esse dado nos desafia a procurar compreender melhor o papel e o lugar dos diários reflexivos nas práticas educativas. No entanto, consideramos, inicialmente, a necessidade de que haja interlocutores significativos para os professores que escrevem, de maneira a trocar experiências de práticas e de escritas. Esses interlocutores não precisam ser necessariamente pesquisadores acadêmicos, o que tornaria a prática da escrita de diários algo bastante restrito, e principalmente porque consideramos que cabe a esses pesquisadores estimularem tal prática a partir dos processos de formação inicial. Os interlocutores poderiam ser seus próprios pares, coordenadores pedagógicos, coordenadores regionais, uma vez que utilizariam os diários como instrumentos de investigação didática, bem como suportes para que juntos sistematizassem e tornassem públicas suas práticas. Uma outra forma seria analisar diários de professores que já têm a prática espontânea de escrita de diários para compreendermos em que medida a alteridade (a interação com um pesquisador, por exemplo) imprime características diferentes à reflexão por meio da escrita.

É importante também analisarmos processos inovadores de formação profissional que estimulem esse tipo de escrita “autoral”, pessoal, já que, comumente, nos processos formativos os futuros professores escrevem muito, mas não escrevem sobre si, ou seja, não conseguem construir uma escrita reflexiva sobre as práticas educativas que analisam ou que desenvolvem.

Como identificamos, em geral, uma postura ética por parte das professoras em relação à avaliação dos alunos, uma outra linha de pesquisa que vislumbramos diz respeito à análise das representações que os próprios professores têm como sujeitos avaliadores que imprimem sentidos e critérios próprios à avaliação, a fim de que possamos compreender e discutir uma ética da avaliação escolar a partir de seus pontos de vista.

Também nos questionamos se não seria importante uma pesquisa que problematizasse o caráter, o papel e as características dos registros formais (diários de classe, relatórios, projetos político-pedagógicos etc.) que são utilizados nas práticas avaliativas escolares, com a finalidade de contribuir para tornar esses

registros mais significativos e viáveis para as necessidades de nossos sistemas educacionais.

O fato de as professoras terem sentido necessidade de, ao registrarem como avaliavam, dar ênfase à maneira como abordavam os conteúdos de ensino, indica a importância de se intensificarem pesquisas sobre avaliação específica nas diferentes áreas curriculares. Entendemos que a avaliação se constitui de princípios e posturas que podem ser consideradas para além das especificidades curriculares, mas que é necessário também que se invista em pesquisas sobre as exigências particulares de cada área para a avaliação escolar, de forma a contribuir, por exemplo, para a construção de procedimentos e instrumentos significativos que promovam a avaliação formativa.

Enfim, destacamos que ainda é necessário mantermos uma vigilância diante das – ainda existentes – práticas classificatórias e terminais da avaliação escolar. Para isso, é necessário termos uma postura crítica quanto à prática dos professores e das escolas, mas sem que isso implique posturas tão classificatórias, autoritárias e terminais em relação aos professores e às escolas quanto as práticas que denunciamos como malélicas e que pretendemos transformar. Muitos são os desafios da avaliação, como, por exemplo, a perda de poder e de controle por parte do professor, em especial pelo fato disso não ter resultado em ganhos efetivos para a qualidade do ensino. Nesse sentido, é necessário redescobrir a avaliação e fazê-lo a partir das representações, dos questionamentos e das práticas que os professores, as escolas e os alunos vêm desenvolvendo. Sem a participação efetiva e autoformativa dos professores, as práticas escolares não viverão um processo de transformação orgânico e consistente, fruto da adesão consciente e da construção autônoma do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, acreditamos ser necessário construir algumas sínteses e articulações que possam romper com concepções excludentes que valorizaram ora a dimensão técnica, ora a dimensão política da avaliação para sermos capazes de responder às reais necessidades da escola por uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

6. BIBLIOGRAFIA

ABBATI, R.; VILLAS-BÔAS, S. & CABRAL, A. V. Grupos áulicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 15 (60), out./dez., 1999.pp.42-5.

AFONSO, A. J. O sofrimento da escrita e outras coisas. Jornal A Página da Educação, ano 14, nº 148, Agosto/Setembro 2005, p. 21. Disponível na Internet via URL: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4066>

ALVES, N. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera M. Linguagens, Espaços e Tempos de Ensinar e Aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, F. C. Diário – Um contributo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e Estudo de Dilemas. **Millenium** - Revista do ISPV n.º 29 de Junho de 2004, pp.222-239.

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: Veiga, I. P. A. e AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, 2002, p. 131-154.

BAIRRAL, M. A. O Crítico e o Reflexivo na Pesquisa Educacional; uma revisão de literatura. **Revista Universidade Série Ciências Humanas**, v.25, 1-2, jan./dez.2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na Instituição Educativa**. (Trad. do francês por Estela dos Santos Abreu com colaboração de M. Wanda M. de Andrade), Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Abordagem Transversal: a escuta sensível em ciências humanas. Trad. Rogério Córdova. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. 27 fls. Mimeografado.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1971.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura e à escola. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Compreender. In: **A Miséria do Mundo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

CAMERON, Deborah. **Working with spoken discourse**. London: Sage, 2001. Caps. 1 e 5.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al. (orgs.). **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo; Escrituras Editora, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. Ecrire les pratiques professionnelles : reticences et resistances des praticiens. In: BLANCHARD-LAVILLE, Claudine et FABLET, Dominique (dir.) *Écrire lês Pratiques Professionnelles: dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan, 2003.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P. et al. (orgs.). **Formando professores Profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. "J'écris le quotidien". **Cahiers Pédagogiques**. Paris, Faits et Idées, n. 331, fev., 1995. pp.56-58

COLETIVO DE AUTORES. Os projetos de trabalho, o espaço escolar e a formação dos alunos. Texto produzido para o 1º Curso de Diretores da Rede municipal de Belo Horizonte. **Presença Pedagógica**. v. 2, n. 8, mar./abr., 1996.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. **Caminhos Investigativos II**; outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CUNHA, M. I. Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, 1996.

DALBEN, A. I. L. F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Avaliação**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2002.

DARSIE, M. M. P. Avaliação da Aprendizagem. In: **GT Formação de Professores**. Anais ANPED, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo : Cortez, 1996.

DEPRESBITERIS, L. Um resumo histórico da avaliação. In: **O desafio da Avaliação da Aprendizagem**; dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DEWEY, J. **Como pensamos** (Vol. I). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. O diálogo como conteúdo e método de investigação na escola [online] Disponível na internet via WWW

[URL: http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/o_dialogo_como_conteudo.asp)

Capturado em 12/09/2005 16:55:53

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANCO, M. AMÉLIA S.. História de vida: uma abordagem emancipatória aliando pesquisa e formação de professor reflexivo. [online] Disponível na internet via URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_historia_de_vida.asp Capturado em 12/09/2005 16:36:21

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. & GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco P. de Lima. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GÓMEZ, A. P. A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GROSSI, É. P. Grupo: por uma ética do pertencimento. **Didática Pós-Piagetiana**. Edelbra, Série didática pós piagetiana IV, Edelbra, RS, 1993. s.d.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação - Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. 17. ed. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1995.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 5. ed. Porto Alegre, RS: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover**; as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários autobiográficos. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JORRO, Anne. Reflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, vol.27, n°2, p33-47, 2005.

_____. L'Ethos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures. In: FIGARI, G. & MOTTIER, L. (orgs.) Recherche sur l'évaluation. Paris: L'Harmattan, 2006.

KANT, I. Prefácio à 2ª. Edição. **A Crítica da Razão Pura**. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1983.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno.** Trad. Nilze M. C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACUEVA, A. La Evaluacion em la Escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. **Rev. Fac. Educ.** v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. I SIEC - Seminário Internacional de Educação de Campinas – A Escola como centro do processo pedagógico. Campinas, julho de 2001. Disponível na Internet via URL:

http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm

LINHARES, C. F. Múltiplos sujeitos da educação: a produção dos sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: CANDAU, V. M. **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. (coords.). **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica.** Campinas/SP: Papirus, 1994.

LUIS, S. M. B. **Formação Docente e Avaliação: dos processos formativos ao exercício profissional.** Dissertação de Mestrado. UFPE: Mestrado em Educação, 2000.

_____. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____; MELO, S. D. P. de & ARAÚJO, M. F. Desenvolvimento profissional do professor pesquisador a partir de sua prática avaliativa: quando inovar é fazer-se sujeito de saberes no processo de ensinar e aprender. **Anais do XI ENDIPE** (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, maio de 2002.

_____ & CARDOSO, Lilian A. Formação do Profissional "Professor": pesquisa e desenvolvimento profissional em debate. **Anais do XI ENDIPE** (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Goiânia, maio de 2002.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

MELLO, M. A. e BASSO, I.S. Formação continuada de professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores**: práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para Conhecer – Examinar para Excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

MÉRINI, Corinne. De l'usage de l'écrit dans la professionnalisation des maîtres. **Les Cahiers Pédagogiques**, Paris, Ecrire pour apprendre n. 388-389 Novembre-décembre 2000, pp.73-74.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

MINAYO, M. C. S. (org.). **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

NACARATO, A. M.; VARANI, A. & CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995b.

O'HANLON, Christine. Exploração dialética do diário do professor. **Recherche et Formation**, n. 9, abril 1991, pp.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

PERRENOUD, P. **Avaliação** - da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Critical-collaborative action research: constructing its meaning through experiences in teacher education. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Jul 2006 Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97022005000300013

RAMALHO, B. et al. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada. **GT Formação do Professor**. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁ-CHAVES, I. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I. (org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Ana Lúcia Amaral. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, 2002, p. 155-174.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. In: GREGOIRE, J. (Org.). **Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, J. F. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen F.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

SOARES, M. B. Avaliação Educacional Escolar. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SOUSA, C. P. Significado da Avaliação do Rendimento Escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, C. P. (org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem**: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. São Paulo: USP, 1994. v.1 Tese de Doutorado.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. (orgs.). **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. Rio de Janeiro: PUC, 2000. Mimeografado.

TARDIF, M. O conhecimento dos professores. Rio de Janeiro: PUC, 2000b. Mimeografado.

TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Panorâmica Editora, 1991.

_____ & GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M. & CHARLIER, É. **Formando Professores Profissionais**; quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. e LESSARD, C. Extraits du chapitre 10 - Connaissances, travail et interactions. In: Le travail enseignant au quotidien. Exepérience, intractions humaines et dilemmas professionnels. Europe: DeBoeck, 1999. Mimeografado.

TERRIEN, J. A racionalidade prática dos saberes docentes na gestão das atividades curriculares da sala de aula. Trabalho apresentado no XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. **Avaliação Institucional**. Salvador: Anais do EPEN, 1999.

TOCHON, François. Le journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique. **Recherche et Formation**, n. 9, abril 1991, pp. 7-15.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança; por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção cadernos Pedagógicos Libertad, v.6)

VIANNA, H; M. Questões de Avaliação Educacional. In: FREITAS, L. C. (org.) Avaliação Educacional; construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. pp. 63-88.

VIANNA, H. M. A perspectiva das medidas referenciadas a critérios. **Educação e Seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V.2: 5-12, dez., 1980.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. IN: COLE, M.; JOHN-STEINRE, V.; SCRIBNER, S. & SOUBERMAN, E. (orgs.) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-103.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VILLAS BOAS, B. M. F. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. Texto apresentado durante o X ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, maio de 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZANTEN, Agnes Van. [Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos](#). Educação e Pesquisa, 2(30), 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

WEBER, S. **O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade**. Campinas/SP: Papirus, 1996. (Coleção Prática Pedagógica).

WIGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. # 1 – 89. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1979.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In:

GREGOIRE, J. (Org.). *Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA ÀS PROFESSORAS PARA AFINALIZAÇÃO DOS DIÁRIOS

Brasília, 14 de março de 2005.

Oi Orquídea

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer pela contribuição tão valiosa que você vem dando à minha pesquisa e à profissional que sou, pois tenho aprendido muito, tanto em termos de práticas como de posturas assumidas por você em seu exercício profissional.

Espero também que nossa convivência e longas conversas, assim como os momentos em que você esteve diante de tantas folhas em branco, tenham contribuído para que você, ao mesmo tempo em que se conhecia mais, analisando sua prática avaliativa, pudesse se sentir ainda mais desafiada a trilhar o caminho da qualidade da educação, que é tortuoso, difícil, mas também maravilhoso e cheio de descobertas prazerosas, não é?

Assim, eu gostaria de propor alguns aspectos para que você possa refletir mais um pouco sobre essa caminhada que tivemos juntas, de forma que você dê um fechamento (pelo menos provisório! Quem sabe você não continua a escrever, independentemente da pesquisa?) às suas sistematizações, ok?

Antes, apenas queria compartilhar uma pérola (entre muitas) que Clarice Lispector nos deu e que eu pude descobrir:

“ Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...”

Um grande abraço,

Suzana

Aí vão os aspectos:

→ COMO FORAM OS ÚLTIMOS DIAS DE AULA, COM RESULTADOS FINAIS, ENCONTRO COM OS PAIS, DESPEDIDAS DOS ALUNOS E, PRINCIPALMENTE, OS SENTIMENTOS, CERTEZAS, DÚVIDAS E AVALIAÇÕES QUE VOCÊ FEZ?

- QUAL O SIGNIFICADO QUE ESSES MESES DE SISTEMATIZAÇÃO SEMANAL TEVE PRA VOCÊ?
- O QUE SE MODIFOU/CONSOLIDOU NA MANEIRA COMO VOCÊ PENSA E ENTENDE A AVALIAÇÃO?
- QUE DESCOBERTAS A RESPEITO DE VOCÊ MESMA E DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA OCORRERAM?
- QUE SUSPRESAS, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS VOCÊ DESCOBRIU EM SUA PRÁTICA?
- O QUE REPRESENTOU PARA VOCÊ NOSSAS CONVERSAS A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS E DE SUAS ESCRITAS?

Para os que virão

Como sei pouco, e sou pouco,
 Faço o pouco que me cabe
 Me dando inteiro.
 Sabendo que não vou ver
 O homem que quero ser

Já sofri o suficiente
 Para não enganar a ninguém:
 Principalmente aos que sofrem
 Na própria vida, a garra
 Da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
 No meu bolso de palavras.
 Sou simplesmente um homem
 Para quem já a primeira
 E desolada pessoa
 Do singular foi deixando,
 Devagar, sofredamente
 De ser, para transformar-se
 - muito mais sofredamente –
 Na primeira e profunda pessoa do plural

Não importa que doa: é tempo
 De avançar de mão dada
 Com quem vai no mesmo rumo,
 Mesmo que longe ainda esteja
 De aprender a conjugar
 O verbo amar.

É tempo sobretudo
 De deixar de ser apenas
 A solitária vanguarda
 De nós mesmos.
 Se trata de ir ao encontro.
 (Dura no peito, arde a límpida
 Verdade dos nossos erros.)
 Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
 E saber serão, lutando.

Thiago de Mello

ANEXO 2

Entrevista com a professora Azaléia no dia 15/03/2005

P: Aproveitando que você falou nisso, né? Você disse que no ano de 2003 separava os alunos, né?

A: Foi. Na primeira avaliação que a gente fez.

P: Ah, só foi na primeira! Não foi durante o ano inteiro?

A: Não. Foi uma só! Aí, depois dessa primeira, eu vi que não tinha necessidade separar, que...

P: Ainda acha isso?

A: Também. Porque eles sabem as atividades individuais, atividades avaliativas individualmente...É uma coisa que eu começo a cobrar muito, assim, no início do ano, porque eles não têm esse tipo de vivência. Primeiro, porque trabalhar em grupo, **conversa demais!** Depois eu tenho que orientar o trabalho do grupo pra que ele **produzam mesmo**, dentro da proposta que eu to... oferecendo. E a avaliação ela não vai fugir a isso! Eles estão no mesmo formato, só que naquele momento individualmente, trabalhando consigo mesmo, né? E aí é o tipo de coisa assim, **pra mim** fez muita diferença, ver que eles **podiam** fazer... assim, sepa.../ eh... **juntos**, só que individualmente. Sem precisar de tirar a estrutura da sala pra voltar ao formato tradicional, sabe? Eles já estão com eles mesmo, não precisa de mais nada, né?

P: E em todo caso você tem percebido que... se garante que eles consigam fazer realmente individualmente, né?

A: Consegue... E da mesma forma quando eles estão individualmente, que tem um ou outro que **olha**, que **conversa**, eles também fazem isso. Não é porque eles estão em grupo que eles vão ficar conversando o tempo todo. Porque quando eles estão individualmente eles colocam, eles querem o... o aluno que tá inseguro de si ele quer buscar uma outra resposta. E quando isso acontece no grupo, **eu**, visualmente, dentro da sala, **consigo perceber**. Não sei se assim que acontece também quando o professor tá com um atrás do outro...

P: Talvez seja mais difícil.

A: a proposta de avaliação **não permite** que eles tragam **cola**. Porque eles não sabem o quê daquilo que eles estudaram vai cair. Eles sabem que tem **muita coisa**, e uma daquelas vai ser exigida. Então, já não tem mais essa preocupação. Ninguém vai trazer cola, não tem nada escrito pra colocar, é muita coisa. Depois que, normalmente, no grupo tem um que tá sempre na frente. Tem alunos que já **escolhem** as questões que vão começar a resolver. Quando ele vê alguma coisa que é de interesse então ele vai passar a folha. Bom, primeiro ta... um tá na primeira folha outro tá na terceira, não tem o momento que um vai ficar olhando pro que o outro tá fazendo. Quando **acontece**... chama a atenção normalmente. Essa preocupação é a preocupação que qualquer professor vai ter nesse momento de avaliação! E não é porque tá em grupo que vai acontecer mais vezes. Pra mim, foi justamente o contrário! Eu consigo ter uma visão melhor da turma e por propor uma avaliação de forma diferenciada, menos riscos ainda.

ANEXO 3

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS MODALIDADES AVALIATIVAS PRESENTES NOS DIÁRIOS

AVALIAÇÃO FORMATIVA				AVALIAÇÃO SOMATIVA			
Apreciação Qualitativa			Auto-apreciação dos Alunos	Meta-Avaliação (discussão em classe sobre a avaliação) (MAC)	Os alunos em rel aos parâmetros externos AS1	Os alunos em rel uns aos outros AS2	Os alunos em relação a eles próprios AS3
Realização da tarefa AF1	AF2 Relação com a tarefa (se gostou/ não, se foi interessante, se houve disciplina)	AF3 Realização e produto da tarefa	. O Aluno se avalia (AA) . Alunos se avaliam uns aos outros (AAS)				

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PRESENTES NOS DIÁRIOS DAS PROFESSORAS

META-AVALIAÇÃO (Avaliação da avaliação) (MA)	AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO (ACT)	AVALIAÇÃO DA ESCOLA (AE)	AVALIA ATIVIDADE (AAT)	AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (AUTO)	AVALIAÇÃO DA FAMÍLIA (AF)

ANEXO 4

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ESCRITAS DAS PROFESSORAS

Atividade	O que faz/como faz	O que espera dos alunos	Como os alunos agem	Metareflexão/o que é a escrita