

Da nota ao relatório descritivo avaliativo: dificuldades dos professores de matemática

From the mark to the evaluative descriptive report: mathematics teachers' difficulties

Maria José da Silva*

Marta Maria Pontin Darsie**

* Mestre em Educação pelo PPGE/UFMT. Profa. da Rede Estadual de Educação.
e-mail: jo.mjsilva@gmail.com

** Dra. em Educação pela USP. Profa. Pesquisadora do PPGE/IE/UFMT.
e-mail: marponda@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho discutimos acerca das dificuldades apresentadas pelos professores de matemática na elaboração dos relatórios avaliativos de seus alunos. Com a nova organização curricular em ciclos de formação humana, as práticas avaliativas passam a ser repensadas e com elas as formas de registros sobre a avaliação dos alunos. Os relatórios descritivos avaliativos tomam o lugar do velho boletim e com eles aparecem as dificuldades dos professores em elaborá-los. Este é o foco da pesquisa aqui apresentada que tem como questão: Segundo os professores de matemática do 3º ciclo, quais são suas dificuldades na elaboração dos relatórios avaliativos? Para elucidarmos esta questão recorreremos à entrevista aberta com seis professores de matemática do Ensino Fundamental. Apresentamos aqui os dados de duas professoras que elaboram relatórios avaliativos. Os outros sujeitos pesquisados, por opção da escola, utilizam-se de fichas avaliativas, o que também é revelador da existência de dificuldades, já que abandonam o relatório. Os resultados mostram que as dificuldades em elaborar o relatório são de ordem pessoal e estrutural e indicam a necessidade urgente de se tratar deste tema na formação inicial e continuada dos professores.

Palavras-chave

Educação Matemática. Avaliação da aprendizagem. Relatórios avaliativos.

Abstract

In this paper we discuss about the difficulties faced by mathematics teachers for reporting evaluation of their students. With the new curriculum organization in cycle of human training, the evaluative practices are rethought and with them the way of registers on the students' evaluation.

The evaluative descriptive reports take the place of the old attendance card and with them the difficulties of teachers in producing them appear. This is the focus of this research that has the question: According to mathematics teachers from third cycle (elementary school), what are their difficulties in preparing the evaluative reports? To clarify this issue we use open interview with six mathematics teachers in elementary school. We present in this research the data of two teachers who prepare evaluative reports. The Other teachers studied, by choice of school, make use of evaluative cards that also indicate the existence of problems since they gave up writing the evaluative report. The results show the difficulties in writing the

evaluative reports are personal and structural and indicate the urgent need to address this issue in the initial and continuous teachers training.

Key words

Mathematics Education. Learning evaluation. Evaluative reports .

Introdução

Neste artigo discutimos acerca das dificuldades apresentadas pelos professores de matemática na elaboração dos relatórios avaliativos de seus alunos. Este é um recorte de uma pesquisa que tem como foco a análise e a compreensão de concepções de avaliação e de conhecimento matemático de professores do Ensino Fundamental em que buscamos compreender as concepções expressas nos relatórios avaliativos e como se dá sua elaboração.

Assim, orientadas inicialmente pela questão: Que concepções de avaliação e de Matemática são expressas nos relatórios avaliativos elaborados pelos professores sobre a construção de conhecimentos matemáticos dos alunos do 3^o ciclo?, optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa. O principal procedimento metodológico utilizado foi a análise documental, ou seja, análise dos relatórios.

Na seqüência, para complementar a nossa aproximação com as concepções reveladas nos relatórios, aplicamos mais dois questionários Q3 e Q4; o primeiro, para coletar as concepções de avaliação e o segundo, para as concepções de matemática.

A análise dos dados baseou-se numa perspectiva interpretativa na qual definimos como categorias que compreendem mode-

los pedagógicos e epistemológicos presentes no pensar e fazer educação: concepção tradicional; concepção construtivista/interacionista e intermediária. Esta última categoria, intermediária, surge uma vez que reconhecemos que as concepções consolidadas nas práticas pedagógicas, em sua maioria, não surgem de maneira pura, pois elas possuem características dos modelos e são particulares a cada um dos sujeitos.

Desta forma, estabelecemos um diálogo entre a primeira questão levantada e os dados que iam se revelando por intermédio dos questionários e entrevistas. Este diálogo nos revelou contradições existentes entre o pensamento e a prática das professoras, já que elas revelam transitar entre as características do modelo tradicional e do modelo construtivista, tanto no que se refere aos processos avaliativos, como na forma de perceber a Matemática. Essas características se manifestam em maior ou menor intensidade dependendo do momento, da atividade e do conteúdo trabalhado. Quanto à análise dos relatórios avaliativos, o que de fato se constatou foram concepções que tendiam ao modelo tradicional. Então, foram essas contradições que revelaram a existência de dificuldades dos professores na elaboração destes relatórios. Assim, surgiu a nossa segunda questão de pesquisa: Segundo os professores de matemática do 3^o ciclo, quais são suas dificul-

dades na elaboração dos relatórios avaliativos? Para elucidarmos esta questão recorreremos à entrevista aberta com as professoras. É este o recorte que trazemos neste artigo, apresentando os dados de duas professoras que elaboram relatórios avaliativos e nos revelam quais são suas dificuldades neste processo de elaboração.

1 Avaliação: seus instrumentos e seus registros

A avaliação da aprendizagem, ao ser colocada em prática por professores e alunos, tem sua trajetória delineada por instrumentos diversos. No entanto, a primeira imagem que nos vem à cabeça quando falamos em instrumentos avaliativos da aprendizagem escolar é, sem dúvida, a figura dos testes e provas. A aplicação de testes e provas é a prática mais comum identificada no contexto educacional quando o assunto é a avaliação da aprendizagem. Para AFONSO (2005), estamos tão habituados a estabelecer a relação entre estes instrumentos e o sistema de ensino que se torna muito difícil imaginar que se possa avaliar sem eles existirem.

Assim, esses instrumentos se fortaleceram ao longo dos anos e se firmaram como uma espécie de técnica de certificação para medir o desempenho dos alunos e julgá-los em razão do resultado pretensamente objetivo e facilmente observável. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem tem se pautado muito mais na arte de examinar do que na arte de aprender, pois “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do

exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2006 p. 18).

Os testes e provas se multiplicaram ao longo da história como instrumentos de controle, certificação e classificação, fornecendo à sociedade burocrática indivíduos hierarquizados que são solicitados pela sociedade ao sistema escolar. Estes instrumentos têm sua origem datada, a partir do século XVI, segundo Luckesi (2006):

[...] na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuítica (séc. XVI) comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do século XVII e inícios do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com provas/exames (p. 169).

Para esse autor, a prática pedagógica avaliativa que conhecemos “é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade” (p. 169). Na prática escolar, esses instrumentos continuam classificando e ameaçando os alunos, apesar de ilusoriamente se apresentarem ou serem interpretados como mantenedores da disciplina e motivadores de aprendizagem, por alguns professores.

Por isso, se torna imprescindível distinguir o ato de avaliar do ato de aplicar teste ou prova, pois fazer prova não é fazer avaliação. A prova tem por função o julgamento concretizado na distinção entre o certo e errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo.

A nota se torna o marco referencial do processo avaliativo, como se ela pudesse

traduzir, por meio dos valores numéricos, todos os aspectos da construção do conhecimento vivenciado pelos alunos. Assim, a nota se tornou o centro das atenções, tanto dos professores e dos alunos, quanto do sistema de ensino e até dos pais dos alunos. Desta forma, quando falamos em registros avaliativos, nos vem, rapidamente, a nota, pois para comprovar o ato de julgar, as provas fornecem uma medida quantitativa para evidenciar o aproveitamento escolar, fazendo surgir, desta forma, essa medida.

A necessidade que os professores, os alunos e os pais sentem pela atribuição de notas faz com que a avaliação da aprendizagem se reduza à quantificação, deixando de lado a função essencial desse processo, ou seja, possibilitar a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento geral.

No ambiente escolar em que a nota é fundamental, a lógica classificatória implícita faz com que a escola e os professores decidam o destino dos alunos através da aprovação ou reprovação, fazendo com que a avaliação vista tão somente como uma prova seja realmente um término de ciclo, uma classificação que culmina numa exclusão. O processo é semelhante em qualquer escola ou região, uma vez que:

Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados (manifestação supostamente relevante do aprendido) que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nesta situação. (LUCKESI, 2006, p. 34)

Apesar de sabermos que não basta apenas a obtenção da nota, seja ela coletada através de qualquer que seja o instrumento, o verdadeiro desafio da avaliação está na interpretação, pois a nota não fala por si, é preciso compreender seu significado, incluindo a reflexão sobre os métodos pelos quais foi obtida e o questionamento sobre o que fazer posteriormente. Talvez o problema maior não seja a nota, mas quem a interpreta, pois “a nota em si não tem ‘culpa’. É a cabeça do professor ou do pedagogo que a faz abjeta” (DEMO, 2002 p. 53).

Porque mesmo que a princípio a nota seja quantitativa, ela pode ser proposta de forma qualitativa, bastando para isso que se interprete a nota como merecedora de um tratamento descritivo e analítico. Isso demonstra que ela não é o fim, mas um recomeço, um ponto a ser refletido como referência no tratamento para as questões relativas à provisoriedade da condição de aprendiz de todo ser humano. Vale ressaltar que a realidade é ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa e, portanto, não há qualidade sem quantidade, assim como a recíproca também é verdadeira. Desta forma,

Um sistema de notas que esteja voltado para objetivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente. A questão é que, quando se discute a necessidade de mudanças no entendimento e na forma como as avaliações vêm sendo feitas, especialmente a respeito de notas, isto acaba significando para muitos uma intenção de eliminá-las da escola, já que confundem avaliar com atribuir notas. (RABELO, 1998 p.81)

Então, se torna necessário a compreensão de que a nota serve para auxiliar na

interpretação da aprendizagem, não devendo ser tratada como algo preciso e definitivo, pois através de suas limitações e reducionismos existe a obrigatoriedade de discuti-la e refazê-la com maior clareza para que as informações fornecidas por ela, realmente, permitam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Assim como não podemos acreditar no caráter qualitativo, quando apenas existe a troca da quantia numérica compreendidas na escala de 0 a 10, ou 0 a 100 por conceitos identificados por letras do alfabeto (A, B, C, D, E), ou simplesmente pela compreensão que temos acerca dos conceitos Ótimo, Bom, Regular, Insuficiente. Só essa troca não garante o caráter qualitativo do processo avaliativo e nem faz desse tipo de registro o mais verdadeiro. De acordo com DEMO (2002), “a preferência por conceito, em vez da nota, é irrelevante, porque no fundo não há qualquer diferença, pelo menos em termos de manter, no fundo, escala comparativa” (p. 42). Esse recurso continua não correspondendo a uma genuína estratégia de avaliação.

Existe uma dificuldade muito grande em superar a concepção de avaliação arraigada no velho modelo, que classifica, rotula, seleciona, pune e exclui, pois há uma forte resistência, tanto dos educadores, quanto da sociedade em geral, para romper com os paradigmas da avaliação tradicional. Mas, ainda que se queira justificar a presença marcante da concepção tradicional de avaliação no contexto educacional, apresenta-se, fazendo oposição a essa justificativa, a necessidade de utilização de uma nova avaliação. Para que essa nova

avaliação ocupe o cenário educacional, assim como o imaginário dos professores é imprescindível a ressignificação das práticas avaliativas dentro das escolas, fazendo com que essa avaliação se comprometa com a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, constituindo-se num subsídio indispensável aos processos de tomada de decisão. Neste sentido, a avaliação, segundo DARSIE (1998) “deve ser impulsionadora da aprendizagem e da melhoria do ensino”. Essencialmente voltada à reorientação do processo de ensino-aprendizagem e tendo em suas decisões a consideração de sempre possibilitar o aperfeiçoamento desse processo, a perspectiva desse modelo de avaliação ajudará o aluno a aprender e o professor a ensinar, assumindo, assim, uma espécie de dupla retroalimentação, pois:

Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, o processo de ensino, assim como os aspectos mais bem sucedidos ou os mais conflitantes, que exigem mudança. A avaliação assume característica dinâmica no processo educativo: por um lado é impulsionadora da aprendizagem do aluno e por outro é promotora da melhoria do ensino. (ANDRÉ; DARSIE, 1998, p. 449)

No contexto da avaliação escolar, de acordo com essa perspectiva, a prática de avaliar é compreendida não apenas como impulsionadora da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas também

como suporte para a tomada de decisão no direcionamento do desenvolvimento do educando.

1.1 Instrumentos Avaliativos

Quando a ação educativa escolar traz como perspectiva a inclusão do educando no processo de ensino e aprendizagem de forma a assegurar o avanço, a continuidade e o crescimento contínuo no processo de construção do conhecimento, a avaliação não é um processo isolado, mas antes um processo intrínseco à aprendizagem.

Neste processo, a nota não tem exclusividade, ou seja, não faz mais sentido para que se alcance o objetivo de tornar a escola realmente inclusiva. Então “é preciso existir ampla variedade de meios, instrumentos e medidas de avaliação, a fim de possibilitar condições mínimas para que o professor avalie, julgue, aprecie o mérito e anuncie, enfim, seu veredito” (MATO GROSSO, 2000, p. 181).

E, pensando nesta ampla variedade de meios, surge a necessidade da filiação a critérios de escolha para os instrumentos avaliativos que não devem perder de vista o propósito da avaliação. Desta forma, perguntas como:

Avaliação para reproduzir, repetir, memorizar, criar, compreender? Avaliação para comprovar a capacidade de retenção, exercer o poder, manter a disciplina? Avaliação para comprovar aprendizagens, desenvolver atitude crítica, submissa, obediente, crédula? Avaliação para garantir a integração do indivíduo na sociedade ou para assegurar o êxito escolar? Avaliação em um sistema que garante o acesso à cultura comum e a superação das desigualdades

sociais por meio da educação? Avaliação para garantir a formação correta de quem aprende? (ALVAREZ-MENDEZ 2002 p. 91)

Essas questões devem acompanhar as reflexões de quem lida diariamente com questões avaliativas, pois, essas questões, quando coerentemente respondidas, levarão a formas distintas de avaliação, porque o processo de avaliação da aprendizagem “[...] não é um exercício neutro; reduzida a um exercício técnico, oculta outros valores implicados e que justificam alguma das funções implícitas que desempenha de maneira eficaz, embora nem sempre justa” (ALVAREZ-MENDEZ, 2002, p. 92).

Isso nos leva a uma diversidade de instrumentos avaliativos que deverão atender a metodologias próprias dentro das funções pré-estabelecidas, sem perder de vista que “[...] diversificar não é simplesmente adotar vários instrumentos aleatoriamente, a avaliação é um campo teórico e prático que possui um caráter metódico e pedagógico que atende a sua especificidade e intencionalidade.” (SILVA, 2003, p. 15). Diversificar os instrumentos avaliativos também não significa fazer uso de um único instrumento diversas vezes durante a formação escolar, achando que, desta forma, está se coletando um número maior e variável de informações.

Essa diversidade, às vezes, favorece a impressão de que só a escolha desse instrumento garante a eficiência/eficácia do processo avaliativo. Assim, nunca é demais refletir sobre o assunto. Pois, de acordo com Depresbiteris (2004):

Há estudiosos, como Charles Hadji, por exemplo, que acham que o avaliador não

tem instrumentos próprios. Para ele, a própria palavra instrumento é ambígua, pois, em sentido restrito, pode ser definida como um utensílio manual de trabalho, que serve para transformar uma matéria. Em sentido mais amplo, instrumento é um utensílio que facilita uma prática que permite apreender as coisas e agir sobre elas, como, por exemplo, o microscópio, que é um instrumento de observação, e o psicodrama, que é um instrumento terapêutico. Para Hadji, a avaliação conta com instrumentos diversos que servem tanto para produzir observações, quanto para analisar e interpretar, ou para comunicar o juízo formulado (p. 50-51).

Refletir sobre esses dois significados e, destaca que o processo avaliativo é impregnado por intencionalidades possibilitamos destacar, segundo Vasconcelos (2005), a necessidade da existência de “uma dose de bom senso nesta busca, pois uma nova postura de avaliação leva necessariamente a novas práticas, a novas maneiras de se relacionar com os instrumentos” (p. 123).

Assim, com base neste mesmo autor, não se pode desprezar as questões técnicas para não se correr o risco de possuir um discurso novo, mas que é concretizado em práticas cotidianas totalmente ultrapassadas. Mesmo que essas práticas se dêem por falta de opção, por não se conseguir perceber outras possibilidades além das tradicionalmente conhecidas em nossa trajetória estudantil e profissional e que compõem o tecido intelectual de que somos formados. Desta forma, “as técnicas são necessárias à concreção do novo posicionamento, para não ficarmos apenas nas intenções. Todavia, é patente que as técnicas não têm valor em si: devem estar vin-

culadas à mudança de intencionalidade” (p. 123).

Diante da necessidade de estarmos apoiados diariamente em técnicas e instrumentos que sustentam as intencionalidades que acompanham o processo de avaliação e possibilitam as condições mínimas para a ação avaliativa, vamos apontar alguns dos instrumentos que viabilizam esse desenvolvimento. Porém, sabemos ser necessário, antes da apresentação dessas técnicas e instrumentos, lembrar que, ao se tratar do processo ensino-aprendizagem, essa “medida”, oferecida pelos instrumentos se dá indiretamente, pois se trata de processos cognitivos, ou seja, comportamentos que permitirão ou não saber se houve a aprendizagem.

Para HAYDT, 2004

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação (p. 55).

Dentre os instrumentos de avaliação adotados numa nova perspectiva, encontramos: os diários reflexivos em Darsie (1996; 1998), filipetas reflexivas, caderno do aluno, caderno de observações do professor, mapa conceitual, dossiês, desenhos, anotações conselhos de classe avaliativos, entrevistas, entre outros, além de testes e provas, Darsie (2005) e Ribeiro e Darsie (2007).

Desta maneira, os professores devem ter um amplo conhecimento dos vários modos e instrumentos avaliativos, das potencialidades e limitações de cada um, pois só assim podem optar por aqueles que melhor se adaptem aos propósitos da avaliação que pretendem implementar e ao mesmo tempo atenderem às características dos seus alunos.

1.2 Relatórios avaliativos

De acordo com Hoffmann (2001), os relatórios avaliativos “são instrumentos metodológicos essenciais ao acompanhamento efetivo dos alunos pelos professores e instituições. Precisam ser claros e compartilhados por todos, mas a autoria desses registros é competência dos educadores” (p. 34). A necessidade que essa autoria seja do professor fica clara a partir da reflexão de que esses registros avaliativos “são dados de uma história vivida por educadores com os educandos” (p. 117), no exercício da construção/reconstrução do conhecimento. Isso significa que os relatórios avaliativos, se não forem tomados como construções reflexivas, se tornar-se-ão apenas mais um instrumento com a finalidade de mostrar o produto, mas não o processo.

Assim, “uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais” (HOFFMANN, 2001, p. 17) dos alunos em relação à aprendizagem. Assim, os relatórios avaliativos devem expressar o que o educador consegue perce-

ber sobre as aprendizagens de cada um de seus alunos.

Desta forma, o relatório avaliativo se torna um registro reflexivo do desenvolvimento cognitivo do aluno utilizado para sistematizar os dados e/ou as informações coletadas pelos professores, ao longo do ano letivo. Ele é elaborado como resultado da caminhada avaliativa na construção de conhecimentos dos alunos e serve de base para o encaminhamento de ações do professor para que ele continue avançando nas estratégias de atendimento ao aluno e não somente à formalização de resultados obtidos, como comumente acontece.

Considerando esse desafio, Hoffmann (1996) aponta três princípios norteadores que precisam ser explícitos na elaboração de registros avaliativos, entendidos aqui como relatórios avaliativos, que são: “princípio da investigação docente; princípio de provisoriedade dos juízos estabelecidos e princípio de complementaridade” (p. 46). O primeiro princípio estabelece a responsabilidade do professor com a investigação sobre os processos de desenvolvimento cognitivo utilizados pelos alunos, fazendo-se presente, analisando, problematizando, variando as formas de observação. O segundo trata da evolução do pensamento do aluno mediante o trabalho desenvolvido nas situações pedagógicas, mostrando que as certezas são provisórias, quando a prática exercitada visa à construção do conhecimento. No terceiro princípio, “o olhar do professor precisa acompanhar a trajetória da ação e do pensamento da criança, fazendo-lhe sucessivas e gradativas provocações para poder complementar as hipó-

teses sobre o seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 1996, p. 47).

Se estes princípios forem claros para o professor, os registros de avaliação apenas constatarão ou apontarão etapas percorridas pelos alunos descritivamente. Servirão para refazer e registrar a dinamicidade do processo de construção do conhecimento, através de apontamento de possibilidades para a ação educativa que contemplarão não só os alunos, mas atuarão como agentes modificadores e possibilitadores de mudança para professores, pais e escola. Para que isto realmente se torne realidade é preciso que os relatórios ultrapassem a função burocrática histórica de determinados instrumentos avaliativos, de apenas formalizar resultados finais dos percursos escolares.

Para um efetivo acompanhamento do percurso do processo de aprendizagem do aluno, o professor deve observar sistematicamente e proceder a registros para posterior constituição desses relatórios. De acordo com Haydt (2004), “a observação sistemática ou dirigida é aquela que se processa de forma metódica e organizada, sendo que os aspectos a serem observados são determinados com antecedência e os resultados são registrados com frequência” (p. 125). Assim, esses dados anotados com frequência se constituirão em fonte informativa do percurso vivenciado pelo aluno e pelo professor no cotidiano escolar. Tais anotações não podem ser deixadas para depois, serem feitas após o percurso, porque muito do observado pode, digamos, fugir da memória. Por isso, a autora sugere aos professores, de todos os níveis de ensino,

que criem para si mesmos,

O compromisso de prestar atenção aos alunos, fazendo o exercício do registro – anotando em cadernos, pequenas notas, o que lhe chamar a atenção. Esses dados, de início, poderão parecer sem sentido, mas a reflexão precedente sobre as anotações permitirá perceber questões muito importantes: sobre que aluno faço observações mais freqüentes? Que aspectos da aprendizagem me chamam a atenção? Como agir frente ao que observei? (p. 134).

Desta maneira, fica cada vez mais nítida e próxima a compreensão de que a elaboração de relatórios avaliativos não se reduz “ao simples preenchimento dos três pontinhos: o aluno aprendeu que...” (HOFFMANN, 2003, p. 45). Pois, diante do cenário complexo da aprendizagem humana, sabemos que não será “preenchendo essa frase com itens de conteúdo [...] que iremos responder a tais perguntas com seriedade e significado” (p. 45-46). Assim como, não podemos mais “acreditar que se possa descrever e analisar o complexo processo de aprendizagem a partir de registros numéricos ou conceituais oriundos de um ou dois testes realizados pelos estudantes” (p. 46).

Conforme MATO GROSSO (2000, p. 183), “ao relatarmos um processo efetivamente vivido, naturalmente encontraremos as representações que lhe dêem verdadeiro sentido”. Assim como indica que a prática do relatório deve contemplar, além desses conteúdos, os seguintes princípios: o caráter mediador, referência ao papel do professor no processo; o caráter evolutivo, ou seja, o professor deve perceber que o aluno é um sujeito em construção; e o

caráter individualizado, compreendido como acompanhamento efetivo do professor ao desenvolvimento do aluno.

Por isso, a escrita de um relatório exige que o professor saiba para quem está escrevendo. Ao se considerar o destinatário para tal mensagem, ou seja, quem vai ler as informações registradas, deve estar atento à adequação da linguagem. Não adianta escrever para os pais com linguagem estritamente pedagógica, rebuscada por termos próprios da psicologia e da pedagogia, ou ainda tecer críticas severas e pessoais aos alunos. O indispensável é escrever de forma clara, dialogando com as informações, demonstrando que o processo foi acompanhado, permitindo ao destinatário conhecer o aluno que está sendo avaliado, contemplando os diferentes conteúdos (conceituais, são conteúdos de natureza cognitiva; os conteúdos atitudinais, que são os valores, as normas e as atitudes; e os conteúdos procedimentais representando o saber fazer).

2 O caminho trilhado para a pesquisa

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, com análise de cunho interpretativo. Segundo Triviños (2006), a pesquisa qualitativa, é aquela que tem por característica partir de uma descrição “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (p. 129). Assim como buscar as “causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequên-

cias que terão para a vida humana” (p. 129).

Teve como contexto escolas públicas de Ensino Fundamental, em Cáceres-MT, denominadas nesta pesquisa de Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5. Os sujeitos investigados são professores de matemática, produtores dos relatórios avaliativos dos alunos.

Os professores serão identificados por pseudônimos: CRIS (escola 1), FAMA (escola 2), MARI (escola 3), TINA (escola 4) e LENI (Escola 5).

Ressaltamos que estamos considerando por dificuldades de elaboração desde a troca de instrumento de registro feito pela Escola 3, Escola 4 e Escola 5, que neste caso, são as fichas preenchidas com um xis por MARI, TINA e LENI, já que entendemos ser a adoção de fichas reveladora de dificuldades que levaram ao abandono dos relatórios, até a falta de clareza e objetividade encontradas nos registros avaliativos da Escola 1 e da Escola 2, elaborados por CRIS e FAMA.

Apresentaremos na seqüência a análise dos dados coletados com as professoras CRIS e FAMA, das Escolas 1 e 2, respectivamente, pois, é nosso propósito, neste artigo, apresentar e compreender as dificuldades presentes nesta elaboração, segundo quem elabora relatórios descritivos avaliativos.

3 Revelando as dificuldades na elaboração dos relatórios

3.1 As dificuldades, segundo a professora CRIS

A entrevista com a professora CRIS aconteceu no dia 21/11/2007, com duração de 1h 19 min. subdividida em 191 fragmentos, dos quais lançaremos mão, à medida que se fizerem necessários. Ressaltamos que foi uma entrevista gravada e depois transcrita, conforme a fala da própria professora.

Demos início à entrevista guiada por apenas uma pergunta, qual seja: Qual a dificuldade encontrada por você, professora, para elaborar o relatório avaliativo? Desta pergunta, conforme o diálogo foi acontecendo, decorriam pequenas perguntas retroalimentando a entrevista.

Ao fazermos a pergunta à CRIS, a resposta veio num misto de reclamações, reflexões e denúncias. Para ela, as dificuldades começam na semana pedagógica não se discute mais avaliação, não se discute também o relatório, a estrutura, a organização, como é que vai ser (F1), isto demonstra que a professora percebe a avaliação e o seu instrumento de registro inseridos em um contexto bem mais abrangente do que tem sido praticado cotidianamente. Seu próximo posicionamento confirma isso: Eu sei que a linguagem que eu uso muito pai lê e não sabe nem o que eu escrevi ali, eles não conseguem, eles não entendem nada, eles chegam e querem uma nota. (F3), essa situação parece incomodá-la enormemente.

Quando incentivada a demonstrar sua linha de raciocínio quanto à elaboração do relatório como meio de publicação de percursos avaliativos, CRIS foi enfática ao dizer: Pra mim é indiferente, do jeito como ele é feito, pra mim tanto faz se ele é bimestral ou se é semestral! Não tem preocupação, escreve qualquer coisa e entrega (F16), esse desabafo continua num tom denunciativo, ora diretamente ligado à imagem do professor: Ele quer mesmo é se livrar disso, entendeu? Então, olha vou te falar um negócio, a gente faz por fazer, preocupação com o relatório não existe (F19), ora ligado ao coletivo e seu poder de decisão : (...) Não existe preocupação, mesmo, com o relatório, não existe! Vamos agrupar, a gente faz três, quatro tipos de relatórios dos alunos, bons, os que realmente tem um desenvolvimento legal, pros médios, pros regulares e pros péssimos. Faz quatro tipos de relatórios e vai encaixando os alunos ali (F20).

Na continuidade de nosso diálogo demonstramos que havíamos observado os modelos, ou seja, os relatórios padronizados por intermédios desta categorização e então perguntamos se havia sido sempre assim e CRIS responde: antes não era assim... logo no início não era, a gente tinha a preocupação de fazer aluno por aluno de sentar no conselho de classe de discutir bem, de amarrar bem e coisa e tal [...] (F23).

Continuamos a ouvir e a lançar pequenas perguntas, sempre que a professora silenciava o que não foi muito comum, pois CRIS falava incoerentemente sobre tudo o que a incomodava na escola, respondendo ou não à questão inicial. Desta

forma, ela revelou mais adiante, um dos fatores que contribuíram para a estruturação dos modelos de relatórios e a pouca preocupação por parte de professores: [...] o caderno de campo sumiu das escolas [...] A gente também não tem preocupação de registrar... (F71).

No entanto, em meio aos desabafos e denúncias, percebermos que a professora está ciente de que algo não está caminhando conforme o esperado, pois CRIS se refere ao processo avaliativo dessa forma: a avaliação é muito mais profunda, eu estou fazendo uma muito simplista, mas ela é muito mais profunda, porque vai envolver tudo, vai envolver o resgate da autoestima do professor, o resgate da vontade de trabalhar na escola, porque você percebe que ninguém quer fazer mais nada de nada, quanto mais o relatório (F24). Apesar de revelar uma concepção mais ampla de avaliação, CRIS não demonstra esforço em mantê-la na prática, sem resistência abandona a prática em que diz acreditar.

Para a professora existem também outras questões que contribuem para a elaboração de relatórios pouco significativos “são questões extremamente ridículas, na escola, por exemplo, nós que digitamos o relatório [...] a gente queria imprimir aqui na escola, [...] não tem papel e não tem tinta [...] (F30).

Segundo a professora, ela e seus colegas estão cansados de lutar num cenário tão adverso, por mínimas condições de trabalho, quando se tem questões mais importantes ainda para serem trabalhadas e discutidas, tais como: conhecer o seu aluno como é que você vai escrever sobre seu alu-

no só o que ele faz aqui na escola (F34); [...] estudar como se estrutura um relatório, nunca peguei referencial teórico, eu nem sabia que existia entendeu? (F38); nunca na escola se preocupou em fazer um estudo dessa natureza. Quem que vai fazer esse estudo conosco? [...] Muito difícil fazer isso! Nós ficamos muito sozinhos pra fazer isso! (F40).

Em meio aos vários pontos identificados por CRIS que acarretam dificuldades na elaboração dos relatórios avaliativos, ela chega a fazer algumas sugestões para as autoridades responsáveis pela política educacional do Estado, tais como: a Secretaria de Educação nunca se preocupou em ir atrás desses teóricos [...] pra mandar pra escola, pra gente ler os livros ou então, pelo menos, mandar uma bibliografia, [...] a escola põe no PDE, sabe? Porque a gente tem sala do professor, só que nós nunca sentamos pra estudar o relatório. (F49). Sala do professor é um projeto estruturado, inicialmente, pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC –, e reorganizado teórico-metodologicamente pelas escolas para atender à formação continuada dos professores de cada unidade escolar, respeitando suas especificidades.

Ao longo da entrevista CRIS oferece, sob seu ponto de vista, algumas sugestões para se buscar mudanças neste cenário: [...] porque então, não se cria uma equipe, que pode até ter um tempo, entendeu? Assim, dois anos e vai pras escolas olhar os relatórios que os professores estão produzindo [...], fazer os estudos em cima deles e depois fazer uma formação conosco? (F56); Outra coisa que a escola precisa com urgência e,

a gente tem que pensar, é que tem problemas na escola com certos alunos que a gente não consegue identificar. Acho que precisaria de uma psicopedagoga ou até mesmo de uma própria psicóloga entendeu? (F99); Eu não digo assim pra trabalhar direto na escola, cada escola ter a sua psicóloga, não! Mas pensar numa equipe multidisciplinar e coisa e tal que pudesse... que pudesse também conciliar (F100); Primeiro, porque ninguém domina teoricamente a construção do relatório, esse é o primeiro passo. Então, todos os profissionais ficam dando pitaco no relatório, mas sem estímulo teórico, essa é uma das dificuldades que tem na escola (F127).

CRIS justifica suas sugestões por intermédio da descrição de sua própria trajetória para chegar ao que ela trata como seu modelo de relatório, pois segundo ela: [...] No início a gente discutia a questão do relatório, logo que o CEFAPRO fez o treinamento conosco e, que nós ficamos perdidos. Nossa! O primeiro relatório foi um horror de ver... (F52), na continuidade ela vai falando de sua experiência, da seguinte forma: [...] eu sentava em frente o computador e ficava... gente o que eu vou escrever? como que eu vou escrever isso aqui? Não tinha nada sabe! (F53); Tudo assim muito vago, e aí eu criei uma estrutura e, fiquei nessa estrutura. Reconheço que nunca sentei com ninguém pra discutir, ver se tava bom ou não tava (F54).

Com base nessa elaboração individual, ela aponta novas dúvidas, tratadas neste contexto como dificuldades: Será que eu faço o meu relatório bem feitinho? Bem feitinho, ele não é porque eu não posso...

eu não posso nem te falar [...] se você chegar pra mim e perguntar [...] o que você acha do seu relatório? (F61); Eu vou ficar perdida pra falar pra você! Pra mim ele é ótimo, excelente! Mas, eu não tenho parâmetro pra me basear, pra eu te dizer [...] meu relatório realmente é bom! Eu acho o meu, perante os meus colegas, fantástico! (F62); Eles acham, por exemplo, o meu relatório muito generalizado... muito geral pra você falar de uma pessoa... entendeu? (F121).

Algumas das dificuldades levantadas por CRIS se referem à organização interna das atividades pedagógicas do grupo de professores, conforme os fragmentos: Outra coisa que tem que repensar, não tem como fazer desse jeito! [...] Eu vou fazer os meus de matemática e, vou entregar num disquete e pronto! A escola que imprima! [...] Quinze dias escrevendo! Olha o número de alunos que a gente tem que fazer relatórios. [...] (F76); Do jeito como é feito aqui na escola, também, é um entrave. Essa questão de cada professor ficar responsável por uma turma e passar a limpo o relatório do colega, então, se uma turma tem 30, 35 alunos, eu tenho que digitar os relatórios desses 35 alunos, todas as matérias (F108); Outra dificuldade que tem na escola é a questão de como fazer esse relatório mesmo, [...] cada professor faz só da sua disciplina e entrega? Ou você vai passar a limpo de uma turma toda e vai entregar para o relatório ficar mais apresentável, pra mascarar, entendeu? (F129). Neste conjunto de dificuldades listadas acima se revela que a problemática chega também à equipe gestora da escola, pois estes são problemas de organização da estrutura administrativo-pedagógica.

Determinadas dificuldades apontadas têm como principal característica a denúncia contra a escola, o professor, a Secretaria de Estado e a universidade, tais como: Outra dificuldade, por exemplo: como é que você vai exigir de um professor interino que ele te faça uma produção bem feita se ele não tem hora atividade, entendeu?(F128); [...] A formação... questiono... as universidades, o jeito que ta largando isso... porque tem estagiário que vem aqui, pelo amor de Deus! Eu não quero um estagiário na minha sala! (F153); [...] o problema está [...] É na questão da auto-estima do professor, da formação desse professor, da valorização desse profissional e de cobrança mesmo! Tem que cobrar (F155).

Ao usar a frase: Tem que cobrar, perguntamos à CRIS, a que tipo de cobrança se referia. Ela respondeu prontamente: É cobrar mesmo! Cobrar... é... se tiver que ser portaria, vai ser portaria entendeu? Tudo bem a escola tem que ter autonomia. [...] Tem que saber que dentro delas tem responsabilidades e a família também não só, eu não vou jogar a culpa pra família e nem pro aluno, mas é um conjunto! (F157).

Continuamos incentivando CRIS a falar sobre essa necessidade de cobrar profissionais que geralmente já são cobrados, então, ela disse: Não se trabalha com o ciclo! Se trabalha como série! [...] Porque a proposta da escola ciclada é você, por exemplo, na hora atividade reunir os professores e planejar em conjunto! Quem que planeja em conjunto? Por isso o aluno está com esse tipo de dificuldade!(F162); Não fazem hora atividade, não cumprem... não chamam aluno pra reforço! (F182); Agora,

um vem na segunda, outro vem na terça, outro vem quarta, outro vem na quinta e, ai como é que você vai fazer? Depois das cinco! Agora aqui na escola é tudo depois das cinco... (F190). A negligência a que a professora se refere, ausência na hora atividade é lamentável, pois este é o tempo remunerado para que os professores possam planejar, estudar, refletir e propor mudanças no coletivo da escola.

As dificuldades foram sendo apontadas por CRIS numa profusão de idéias que evidenciavam denúncias, revolta, angústia, desânimo e muitas dúvidas, conforme os fragmentos: E realmente a dificuldade que tem na produção do relatório mesmo, de produzir, sentar e escrever, produzir e falar do aluno! O que você pode falar desse aluno? O que você não pode falar? O que é legal falar? O que não é? Entendeu? (F130); Eu acho que é por isso que a gente escreve esse relatório tão geral assim, tão sem amarrar mesmo como é aluno, descrever mesmo o aluno, porque a gente tem medo, medo daquilo que você pode fazer e do que você não pode fazer... (F132); É um documento que você assina... a nota não, a nota você dava e pronto entendeu? É isso ... qualquer coisa você diz olha aqui a prova dele ele tirou 4 mesmo então a média dele é 4 entendeu? Está aqui a prova que é 4 (F133); Às vezes não é fácil fazer e a gente também não pensa muito pra fazer essa análise porque que ele não conseguiu aprender? Porque... Eu acho que falta mais é leitura mesmo da gente entendeu pra tentar entender o porque... sentar mesmo sabe eu acho que... (F149).

CRIS fez também alguns desabafos referentes às dificuldades que os professores enfrentam cotidianamente na organização pedagógica em sala de aula para atender à diversidade dos saberes e à individualidade de cada aluno: Eu tenho dificuldade de chegar e fazer 4 ou 5 planos de aula e fazer isso dentro da sala de aula, eu não consigo! Eu posso até fazer duas ou três abordagens diferentes mas... eu não consigo chegar na sala e... ai você leva um tempo pra verificar pra fazer um diagnóstico do aluno mesmo e ai você trabalhar isso em separado eu... (F146); E na escola hoje sabe por que a gente escreve tanto sobre a questão... mais afetiva e psicológica e de atitudes pessoal do aluno? Porque [...] 40% do meu tempo é trabalhando questões de atitude mesmo com os alunos porque hoje em dia você tem que sentar e falar sobre tudo pro teu aluno, violência, sexualidade, ecologia, meio ambiente [...] (F158).

Dentro das dificuldades apontadas, algumas se referem ao desenvolvimento formativo do professor de Matemática, tais como: Eu acho que a gente tem [...] que fazer esse tipo de leitura, também, eu acho que deveria fazer assim: estudar bem como que a criança pensa, nós da matemática, tenho vários livros sobre a questão de como a criança pensa matemática, como ela constrói... acho que teríamos que estudar isso, teria que estudar esses pensadores entendeu? Que falam sobre a questão da aprendizagem mesmo. (F84); Eu como professora de Matemática, o que eu acho? O que eu penso? Que depois de cinco anos na escola, por que agora nós vamos até o nono ano, depois de cinco anos na escola,

quando ele chega na 5ª série que agora já é a 3ª fase do 2º ciclo, falando na escola ciclada, eu acho que pelo menos as quatro operações ele deveria dominar, a tabuada, é o que eu penso! E penso mesmo e assumo o que eu penso! Se ele está a cinco anos na escola, entendeu? (F142). CRIS parece ciente da necessidade de estudo e do que deveria saber para melhorar sua prática avaliativa, mas só fica nisso, na denúncia, no desânimo, na não crença da mudança necessária.

3.2 As dificuldades, segundo a professora FAMA

A entrevista com a professora FAMA, aconteceu no dia 23/11/2007 com duração de 35 min. subdividida em 53 fragmentos que serão analisados quando for preciso.

O procedimento utilizado para entrevistar FAMA foi o mesmo utilizado com CRIS: fomos guiadas por apenas uma pergunta, qual seja: Qual a dificuldade encontrada por você, professora, para elaborar o relatório avaliativo? A partir da resposta da entrevistada outras pequenas perguntas interventivas foram surgindo para dar dinamicidade à entrevista.

O processo de gravação gerou certo desconforto inicial, tanto que, ao ouvir a pergunta, FAMA já foi direto para a estrutura de montagem dos relatórios avaliativos utilizados na Escola 2: [...] Foi montado tipos de relatórios na escola pra trabalhar com os alunos: o bom, o regular, [...] o ótimo ou péssimo, [...] você pega e enquadra aqueles alunos ali, o problema foi... é esse (F2).

A pergunta seguinte foi na tentativa de alimentar o diálogo que tendia a silenciar a cada fala em que FAMA considerava como resposta. Desta forma, perguntamos: Por que se preocuparam com a construção de modelos? As respostas foram imediatas e sucintas: Porque a gente não dá conta da demanda (F11); Pelo motivo de você ter muito... muita turma (F17).

Ao longo da entrevista, FAMA voltou a reiterar essas mesmas dificuldades, conforme apontamos: Você tem que escrever muito! Você tem que ter muitas idéias pra você estar colocando realmente cada coisa de um aluno e não tem condições se fosse uma sala igual é o 1 a 4, ótimo! Mas como você vai pegar um monte desses de alunos se tem... quase... você tem que padronizar mesmo! E é o que foi feito! É padronizado! Você pode pegar todo relatório que é padrão (F7); Muitos alunos,... você não consegue fazer o mesmo desempenho que você consegue fazer com uma turma só. [...] Tem 5^a série que no começo estava com 40 alunos, uma 7^a série com 45 alunos, e aí? Não tem condições! (F18).

FAMA também teceu algumas sugestões para que se diminuam estas dificuldades na elaboração do relatório, tais como: [...] Eu acho que o ciclo... ele devia acontecer até na 4^a série, né? (F16); [...] deveria ter uma escola no período integral... essa seria a minha proposta né.. uma escola no período integral onde a gente pudesse estar realmente já selecionando esses alunos com maiores dificuldades de curso e já... estar colocando na linguagem, nas exatas e ter realmente laboratório com material, as pessoas realmente ... dentro das

áreas afins pra estar trabalhando com essa clientela, eu acredito que ai... melhorava... melhorava muito... muito mesmo! Até nós né? (F41). FAMA inicialmente só aponta dificuldades de ordem estrutural.

FAMA apontou algumas dificuldades na compreensão feita, segundo ela, pela maioria de seus colegas, sobre a Escola organizada em Ciclos de Formação Humana, tais como: [...] Está estourando a boca lá na 8^a série ou no 1^a ano como nós já temos colegas que tem praticamente um primeiro ano inteiro que não consegue avançar, e aí? (F27);... deveríamos ter cursos de formação [...] são alunos que estão desmotivados, (...) poucas coisas que chamam a atenção deles numa sala de aula, são desmotivados, são alunos que estão vindo defasados né, a gente pega turmas aí, por exemplo, que você vai trabalhar as quatro operações, numa oitava, numa sétima série, tem dificuldades, muita dificuldade nas operações [...] é esse tipo de coisa que está levando esses alunos a concluírem o 3^a ciclo quase que sem condições (F42). Estes pontos são preocupantes, pois FAMA revela que se acredita que a dificuldade de aprendizagem está no ciclo, sem nenhuma reflexão mais aprofundada, quase como se a organização de ensino existisse e se justificasse por si mesma. Não considera o que os professores estão fazendo ou deveriam fazer para superar estas dificuldades. FAMA fala sobre a organização em ciclos referindo-se a séries e não a anos letivos do ciclo, revelando não ter de fato incorporado a nova organização.

No decorrer da entrevista, e em meio a tantas revelações, FAMA justifica, inclusi-

ve, por que o caderno de campo caiu em desuso, pelo menos para ela: ...por exemplo eu sou uma pessoa assim que eu gravo muito né? Se perguntar onde que os alunos sentam, eu sei onde que eles sentam! Sei onde cada um se coloca, sei aquele aluno que chega sempre atrasado aquele aluno que sempre... então eu tenho essas observações, [...] também só que é o que você fala, na hora de vir para o relatório a gente padroniza. Porque padroniza? Falta do tempo, falta de... às vezes até do próprio vocabulário porque fica muito repetitivo e aí você não faz essa separação joga tudo dentro do mesmo saco e vai amarrando. (F46). Agora Fama agrega um novo fator às dificuldades em elaborar o relatório, além do tempo, do número de alunos, número de turmas, a falta de vocabulário para escrever.

Também conseguimos identificar algumas dificuldades para a escrita desses relatórios advindas da falta de experiência em se fazer esse relato, conforme destacamos: [...] A nossa formação não prepara, a gente vai tentando melhorar dentro de um sistema que está ali né, e que não melhorou! (F30); Não! Acharmos foi bom! [...] Era sub-humano! Gente eu ficava com a mão doída de tanto escrever relatório! Verdade! E vendo do jeito que a professorada aí, tudo com mal do L.E.R, mal não sei do que! Você acha? Mesmo no computador! Por que eu não sei sentar e fazer, eu tenho que estar registrado no meu caderno, aí eram dois serviços passar pro caderno... se alguém fosse comigo lá pra ajudar ir fazendo... foi aí quando a gente começou a padronizar... (F40).

A entrevista com FAMA apresentou-nos um dado inusitado. Segundo ela, os relatórios avaliativos que serviram de análise em nossa pesquisa foram os últimos elaborados pelos professores da Escola 2, pois eles são referentes ao ano letivo de 2006 e, para o ano de 2007, já estavam se utilizando do registro por meio das fichas avaliativas, conforme destacamos: [...] Agora este ano nós implantamos a ficha aqui (F5); Tanto é, que se você recorrer nas escolas, a maioria das escolas estão na ficha (F20). Nesta última fala a professora nos fornece um reforço para a hipótese de que elaborar relatórios avaliativos envolve dificuldade. Mas parece-nos que a dificuldade maior está em dispor-se a superar as dificuldades. A opção, ao invés disso, tem sido a de abandonar esta prática inovadora.

Considerações sobre as dificuldades das professoras

A análise nos revela a presença de dificuldades sob dois aspectos: o primeiro, de ordem pessoal e o segundo, de ordem estrutural.

Para os aspectos de ordem pessoal identificamos aqueles pertencentes à pessoa do professor entre os quais estão as dificuldades:

- No uso de uma linguagem adequada para o leitor desse documento.
- Em aprender a gostar de escrever, principalmente o professor de Matemática.
- Na inexistência de reflexão sobre teorias e práticas de avaliação e seus registros.
- Na utilização do caderno de campo.
- Em conhecer o aluno.

- Em participar com mais tenacidade na formação continuada.
- Na solidão para a elaboração (desconhecimento sobre os resultados de sua elaboração).
- Em desenvolver o trabalho coletivo.
- No medo de escrever sobre o aluno (o que pode ou não ser falado).
- Em fazer planos interventivos dentro do planejamento diário.
- Em avaliar a produção escrita realizada com vista a reflexão na relevância das informações registradas.

Compreendemos que as dificuldades de ordem pessoal listadas acima podem ser superadas com um investimento maior na formação inicial do professor de Matemática desenvolvida pelas universidades e pela formação continuada como possibilidade para as reflexões necessárias ao acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno, visando uma postura mais epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.

Na formação inicial seria importante juntar o conhecimento teórico com a experiência de investigação, ou seja, trabalhar com o objetivo de formar o professor investigador de sua própria prática para proporcionar a esse aluno/professor a possibilidade de intervenção na prática imediata. Com este procedimento se possibilitará o hábito de duvidar daquilo que se põe evidente, fazendo surgir o pensar de forma diferente sobre as atividades, antes tão automatizadas.

Para a formação continuada há que se considerar o contexto em que estes professores estão inseridos, tendo em vista que será uma formação voltada aos profissionais que

já se encontram em serviço. Desta forma, nos cabe refletir sobre a necessidade de investir numa formação continuada que trabalhe projetos que favoreçam a cooperação entre professores, buscando o desenvolvimento coletivo e favorecendo o exercício de uma autoridade negociada, o que resultará em produções mais reflexivas, transparentes e corajosas.

Destacamos a importância da “presença da reflexão como um componente importante na formação do professor, quer seja sobre conhecimentos teóricos para a sua evolução, quer seja sobre os conhecimentos profissionais e sua relação com a prática, ou como fundamental para uma prática reflexiva que possibilitará a construção/reconstrução de conhecimentos práticos” (DARSIE, 1998).

Esta nova perspectiva de formação deve ser um compromisso entre a formação inicial e a continuada que vise assegurar um ensino-aprendizagem capaz de cumprir com seu objetivo de qualidade e estímulo, principalmente porque sabemos que “a docência não é um estado ao qual se chega, mas sim um caminho que é feito. É necessário destacar a importância que as novas formas de conceber a avaliação e as práticas que inspiram possam ter na reflexão e na profissionalização do professor” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 88).

Já para os aspectos de ordem estrutural, identificamos aqueles pertencentes à estrutura organizativa da escola, às ações derivadas da política educacional e da gestão pedagógica. De acordo com as professoras, estas são as dificuldades:

- Salas de aulas com muitos alunos.
- Muitas turmas sob a responsabilidade

de um mesmo professor.

- Coordenação pedagógica mais voltada aos problemas didático-pedagógico dos professores.
- Quadro de recursos humanos não condizentes com a estrutura da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana entre outros.
- Remuneração não condizente.
- Interinidade do professor.
- Ausência dessa discussão coletiva no conselho de classe.
- Falta de recursos materiais (papel, tinta para impressão).
- Falta de critérios para a elaboração.

Nessa perspectiva, as dificuldades de ordem estrutural compreendemos que podem ser superadas com um investimento maior em políticas públicas que tenham por objetivo investir numa estrutura física de qualidade mais próxima possível das necessidades das escolas e das aprendizagens dos professores e dos alunos.

Em contrapartida, nas escolas devem acontecer mudanças organizacionais que favoreçam o processo reflexivo coletivo, pois, “muitas coisas precisam ser feitas, desde o resgate do sentido do trabalho, da escola, até a qualificação, conquista de condições de trabalho etc.” (VASCONCELOS, 2005, p. 146). E, entre os professores, uma predisposição para se mostrar por intermédio da socialização de suas experiências de ensino, novas ou velhas, consideradas objetos de reflexão e mudanças. Isso, porque entendemos “que a luta por uma nova educação se dá em todas as direções, inclusive num dos seus focos privilegiados, que é a sala de aula” (p. 146).

Ressaltamos ainda que percebemos algumas denúncias lançadas por entre as dificuldades reveladas por essas professoras, tais como:

- A organização em ciclos é só no papel.
- Descumprimento da hora atividade.
- Padronização dos relatórios.

Assim sendo, há que se “agir sobre todos os parâmetros (estatuto dos professores, formação, gestão) que aumentam o grau de profissionalização do professor e das profissionais conexas” (PERRENOUD, 1999, p. 159), priorizando nas políticas públicas e nas universidades uma revalorização da profissão docente que favoreçam uma relação mais intensa do aluno/professor com os conteúdos de ensino. Uma vez que esse profissional “deve ser muito bem formado e remunerado, ser um profissional de primeira, sobretudo numa sociedade complexa e neurotizadora; ir além do senso comum, do espontaneísmo. O trabalho com o conhecimento é uma mediação fundamental em sala de aula” (VASCONCELOS, 2005, p. 146).

Nossas observações ao longo desses anos e pelas análises feitas sobre os relatórios das duas turmas, respectivos ao ano letivo de 2006 das professoras (CRIS e FAMA), constatamos ainda que os professores, por decisão do coletivo da escola, estão categorizando os alunos em bons, médios e fracos, ou seja, eles não estão fazendo o relatório individual. Há um modelo padrão de relatório para estes grupos de alunos categorizados pelos professores que têm seus registros quase sempre repetidos dentro do grupo. A leitura destes registros mostra que há apenas três tipos de

relatórios, com poucas variações no mesmo grupo de alunos; às vezes só muda o nome do aluno. Encontramos também, ao longo do ano, nos quatro bimestres, poucas variações nos relatórios de um único aluno, dando a impressão de cópia de um bimestre a outro com apenas a mudança no último relatório que deve indicar se o aluno está apto ou não a progredir.

Considerações finais

Cientes de que, longe se está de esgotar a pesquisa, a reflexão e o debate sobre este tema, muito ainda temos a com-

preender sobre as concepções e práticas avaliativas dos professores. Especialmente se pretendemos que a avaliação tenha a função de ser “impulsionadora da aprendizagem do aluno e promotora da melhoria do ensino” (DARSIE 1998), em que os registros avaliativos revelem o percurso das aprendizagens dos alunos e das reflexões e intervenções do professor. Melhoria na infra-estrutura e nos equipamentos das escolas, melhor gestão pedagógica, apoio ao professor na tarefa de planejar, executar e avaliar e intensificação de programas de formação continuada se fazem necessários e urgentes para que se atinja a qualidade de ensino esperada.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação- para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e Aprendizagem. Cadernos de Pesquisa. n. 99, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.47-59, nov./1996.
- _____. Avaliação da aprendizagem e seus registros. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2005, SEDUC/MT. Cuiabá/MT. (paper).
- DARSIE, Marta Maria P.; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. O diário reflexivo como instrumento de avaliação e investigação didática. In: Professor leitor crítico de sua prática. Painel apresentado no IX ENDIPE. Águas de Lindóia-SP. Maio/1998.
- DEMO, Pedro. Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 68).
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação educacional em três atos. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- HAYDT, Regina Cazaux. A avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Educação)

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 11. ed. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. In.: SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 45-56.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Emerson da Silva. Concepções de professores em avaliação, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: buscando interfaces. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT.

SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Maria José da. Concepções de Matemática e de avaliação expressas nos relatórios avaliativos de professores. Cuiabá: UFMT/IE, 2008. 208p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

TRIMÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 14. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6).

Recebido em 10 de agosto de 2008.

Aprovado para publicação em 30 de setembro de 2008.

