

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O DIZER E O FAZER NO COTIDIANO DA SALA DE AULA*

Jussara Fraga Portugal**

RESUMO: *A temática avaliação tem sido discutida nos diferentes espaços educativos (Universidades, faculdades de educação, escolas públicas e privadas, cursos de formação docente, congressos, entre outros), contemplando as mais variadas perspectivas do ato de avaliar, tais como: mediadora, dialógica, emancipatória e formativa. Este trabalho pretende analisar as práticas avaliativas desenvolvidas por doze professoras da 4ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana - Bahia, considerando as práticas discursivas, os instrumentos avaliativos, os objetos, funções e finalidades da avaliação da aprendizagem e a concepção das educadoras no seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula, enfocando as práticas avaliativas como um processo fundamental no trabalho pedagógico. Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase no estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados são: caderno de campo, observação, entrevista e análise documental. Seu objetivo principal é compreender as concepções e os significados da avaliação a partir do confronto entre o discurso e a prática dessas professoras.*

Palavras-chave: Avaliação; Docência; Práticas avaliativas

DELIMITANDO O ESTUDO

Este trabalho tem como objetivo primordial compreender as concepções de avaliação subjacentes à relação entre o discurso e as práticas avaliativas desenvolvidas por doze professoras do ensino fundamental, da rede pública municipal de Feira de Santana¹, reforçando aqui que, por discurso, entende-se o que dizem essas profissionais acerca de suas ações cotidianas sobre avaliação no espaço da sala de aula.

A proposta de pesquisa empreendida tem duas dimensões centrais. Uma deve ser entendida à luz da minha história como educadora, especialista em avaliação e preocupada com as “situações de fracasso escolar” (CHARLOT, 2001), sobretudo, porque este ainda consiste num grave problema na escola pública. Uma questão que nos move para a realização deste trabalho, no âmbito desta primeira dimensão, são as inquietações acerca da prática educativa do/a professor/a e seu “olhar” sobre a avaliação da aprendizagem de alunos e alunas.

A outra dimensão explica-se pela relevância da temática por contemplar questões atuais que vêm sendo discutidas no âmbito educacional. Neste contexto, faz-se necessário destacar dois pontos que justificam a importância desta pesquisa. O primeiro, embora seja comum no espaço acadêmico nacional, trata do importante papel da avaliação do rendimento escolar, pois poucos teóricos estudaram esta temática inserida em espaços escolares que atendem alunos e alunas das séries iniciais do ensino fundamental, estabelecendo relação entre o discurso (o que dizem) e as ações (práticas avaliativas) do educador e da educadora. Em segundo lugar, entendo que discutir a avaliação no contexto escolar, ainda, constitui uma temática relevante, mesmo após uma vasta

* Projeto de pesquisa sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.

** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. E-mail: jfport@bol.com.br.

¹ Segunda cidade do Estado da Bahia, cuja população total do município é de 480.949 hab. (IBGE – 2002). Atende 61.184 alunos e alunas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Censo Escolar 2003) na rede municipal de ensino, composta por 195 unidades escolares.

publicação de livros, textos e pesquisas, especialmente quando se quer aprofundar a questão, envolvendo diretamente professores e professoras inseridos/as no processo ensino/aprendizagem.

A maioria das “situações de fracasso escolar” que atinge grande contingente de alunos e alunas da rede pública de ensino, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se à dificuldade de o professor ou professora compreender que o momento de avaliação é mais uma etapa do trabalho pedagógico. Por isso, olhar o cotidiano desses professores e professoras é ainda oportuno, considerando o estágio em que se encontra a pesquisa no Brasil. Segundo Hoffmann, “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (1996, p.17).

Romão também sinaliza para a necessidade de discutir o problema da avaliação da aprendizagem escolar no ensino fundamental, alegando que é “geralmente aí que se praticam procedimentos avaliativos excludentes, a despeito da garantia constitucional do direito de todos a esse grau de ensino – o que significa não só o acesso a ele, mas sua conclusão, universalizada para os brasileiros, com sucesso” (1999, p. 22).

Portanto, como já foi mencionado, apesar da vasta bibliografia que aborda o tema, há pouco registro de pesquisas que contemplem as relações entre o discurso e as práticas do docente e seus impactos na avaliação da aprendizagem em lugares educativos (escolas públicas/ensino fundamental). Muitos têm pesquisado sobre a avaliação com enfoque global - história da avaliação, avaliação institucional, avaliação da aprendizagem escolar, avaliação de programas e currículos e avaliação sistêmica, mas poucos estudos abordam o papel do professor, sua concepção de avaliação, analisando o discurso, as práticas educativas e avaliativas e as contribuições de sua formação na proposta apresentada, ou seja, construindo novos conhecimentos sobre a avaliação na prática avaliativa cotidiana. Como diz Martins (1998), pensar a prática pedagógica, na prática.

PRÁTICAS AVALIATIVAS: ALGUMAS REVELAÇÕES...

Compreende-se que, no discurso escolar, os professores e as professoras apresentam a avaliação como uma dimensão, contínua e dialógica, do seu fazer pedagógico, cujo objetivo é registrar o desenvolvimento das aprendizagens dos/as educandos/as, estabelecendo uma espécie de comparação do/a aluno/a com seu crescimento, negando a idéia de verificação do rendimento ao término de cada etapa de estudos. No entanto ainda são encontradas práticas avaliativas pautadas em provas e exames, permeadas pelo caráter de aferição da aprendizagem escolar que, conforme Luckesi, “é utilizada na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados” (1997, p. 91).

Atentando para as políticas atuais voltadas para as reformas educativas necessárias na conjuntura contemporânea, essa discussão reforça a crença de muitos/as profissionais de educação sobre a importância atribuída aos processos avaliativos, apontando caminhos para transformá-los na intenção de promover a inclusão dos/das educandos/as nos espaços educativos.

Desta forma, a relevância atribuída à avaliação no sistema educacional brasileiro é percebida na LDBEN – Lei nº 9394/96. O Art. 23, da referida legislação, contempla a organização da educação básica sob várias dimensões, dentre elas, séries anuais, ciclos de aprendizagem, períodos semestrais, grupos não seriados, pautados nos interesses do processo de ensino-aprendizagem. Já o Art. 24 enfatiza a verificação do rendimento dos/das educandos/as a partir de alguns critérios: “(a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno; (b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; (c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; (d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; (e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência

paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus rendimentos.”

Entretanto, na escola básica, “freqüentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino-aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado” (ESTEBAN, 2000, p. 14). De acordo com Luckesi, “uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüência na evasão” (op. cit.; p. 66). Essa é também a compreensão de Hoffmann (op.cit.; p. 87) quando afirma que “sem dúvida, uma prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis, no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais”.

Arroyo (1997, p. 12) reforça essas análises ao levantar a hipótese:

“de que existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar”.

Entretanto concorda-se com a posição de Lüdke (2001), ao afirmar que não se pode responsabilizar a avaliação pelo fracasso escolar, no entanto não se pode, também, isentá-la desse encargo, tendo em vista que a mesma incorpora práticas através das quais se determina o sucesso ou o insucesso do/a educando/a.

A prática de avaliação, centrada na função de classificar alunos e alunas, não contempla o desenvolvimento, também não se caracteriza como uma estratégia pedagógica voltada para o seu crescimento no processo de aprender. Hadji (2001) enfatiza a necessidade de perceber e conceber a avaliação como uma prática que deve ser auxiliar de outra prática, o ato de aprender.

Outra questão, já mencionada anteriormente e que vale salientar, diz respeito à prática avaliativa desenvolvida na escola, que continua segregada do contexto do trabalho pedagógico. É mister destacar que, ao utilizar um procedimento de avaliação, o/a professor/a deve observar se o instrumento escolhido encontra-se coerente com a prática pedagógica empreendida.

As “situações de fracasso escolar”, registradas nas escolas públicas, sobretudo no que concerne à avaliação da aprendizagem de alunos e alunas do ensino fundamental, têm como uma de suas causas a prática avaliativa classificatória, excludente e tradicional, desenvolvida por professores e professoras, cuja formação não lhes permite avançar na proposta de modificar sua postura frente à questão. Na maioria das vezes, os alunos e alunas são avaliados exclusivamente em meados ou ao término de cada período de estudos (chamado de unidade escolar). Essa rotina determinada pelo docente - e muitas das vezes validadas pela escola - é desvinculada da dinâmica do processo de construção do conhecimento. A prova caracteriza-se como o único instrumento avaliativo, através do qual são verificados os conteúdos curriculares, aprendidos pelos alunos e alunas, e, as “ferramentas” de ensino utilizadas pelos/as professores/as, no geral, caracterizam-se pela metodologia da aula expositiva.

A concepção da avaliação escolar, nesse contexto, retrata um processo de medição do desempenho dos alunos e das alunas em função de objetivos educacionais previamente planejados, cuja representação quantificada da construção do saber adquirido é feita por intermédio de notas ou conceitos. O espaço escolar, nessa perspectiva, é um lugar com a função limitada a transmitir os saberes escolares.

Sem dúvida, é importante refletir essa realidade e repensar a questão da avaliação do rendimento escolar de alunos e alunas vinculada à formação de professores, tendo em vista melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a postura de professor-avaliador.

Nesse contexto, para Hoffmann,

o compromisso do avaliador passa a ser o de mobilizá-lo a buscar novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo, e de provocá-lo a refletir sobre as idéias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas (op. cit.; p. 112).

Sordi reforça o compromisso ético do avaliador, quando enfatiza que:

a competência de quem avalia cresce na razão direta em que o avaliador consegue desvelar o intrincado jogo de interesses que atravessa a avaliação e assumir com coragem a decisão de compreender o que viu e de agir de acordo com sua consciência ética (2002, p. 80).

Ainda, referindo-se a essa questão, Esteban (op. cit., p. 8) diz que:

o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

Em comunhão com as autoras citadas, considera-se que, ao procurar modificar a sua prática avaliativa, é fundamental que o professor e a professora analisem criticamente suas ações no cotidiano da sala de aula, inseridas no processo de ensino e aprendizagem; avaliem seu desempenho; repensem suas práticas avaliativas e os objetivos inseridos nas modalidades (instrumentos) de avaliação; aprofundem seus conhecimentos, planejando suas atividades, concebendo a avaliação como etapa relevante na prática educativa, valorizando a trajetória percorrida pelo educando na construção do saber.

Como afirma Hoffmann:

O importante é perceber que a finalidade da ação avaliativa, entretanto, é redefinida a cada momento do ciclo de aprendizagem, e será mais ou menos favorecedora à medida que os professores tiverem clareza sobre cada momento vivido pelos aprendizes (op. cit., p. 123).

No cotidiano da sala de aula, a avaliação da aprendizagem deve ser concebida como uma das categorias mais importantes da organização do trabalho pedagógico, para garantir a aprendizagem dos educandos e das educandas, respeitando as diferenças, ritmos de aprendizagem e limites de cada um.

A compreensão da avaliação da aprendizagem, como etapa que norteia a prática pedagógica do professor e da professora, ainda hoje, é despercebida e negligenciada por parte de professores e professoras. Conforme afirmação de Hoffmann (op. cit.; p.16), “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada.”

No espaço escolar, a avaliação é concebida como um momento estanque do trabalho pedagógico, considerada como algo isolado de todo planejamento das atividades didáticas. Mas o que se sabe é que a prática avaliativa faz parte da vida diária. Entretanto, mesmo sendo uma prática cotidiana, Romão (op. cit., p. 47) reconhece que “avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação”.

É mister afirmar que a avaliação não deve ser incorporada no processo ensino-aprendizagem como um mero instrumento a serviço apenas do professor e da professora, ela é uma referência da/na prática educativa cotidiana. Portanto necessita ser pensada e planejada constantemente.

Quando se abordam as práticas avaliativas de professor e professora, não se está privilegiando apenas a sua dimensão técnica (procedimentos utilizados na elaboração, aplicação, aquisição e análise dos resultados), sendo importante, todavia, compreender a dimensão político-social do ato de avaliar, cuja implicação é mais ampla, tendo em vista o projeto da escola. Portanto entender a avaliação escolar como campo teórico de conhecimento, significa, inclusive, discutir o processo ensino/aprendizagem, o currículo, a escola e sua função social, a organização do trabalho escolar e, também, abordar o processo de formação inicial e continuada de educadores e educadoras.

No espaço da sala de aula, no nosso país, dados oficiais apontam altos índices de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, cujas causas são justificadas a partir das variáveis apontadas acima.

Hadji (2001) propõe que, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, deve-se, como professores-avaliadores, partir das intenções aos instrumentos. E, desse modo, não limitar o ato de avaliar alunos e alunas com o propósito de aprovação e reprovação, mas a serviço da aprendizagem.

Assim, continua o autor, “a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (idem, p. 20).

Não se intenciona, portanto, nesta investigação, centrar nos procedimentos de ensino utilizados pelos/as docentes na sua prática pedagógica, valendo destacar que as metodologias trabalhadas e seu caráter formativo têm implicações diretas nas concepções de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas dos/as professores/as.

As reflexões anteriores foram o ponto de partida para a formulação do problema desta investigação: ***Quais as relações entre o discurso e as práticas avaliativas do professor e da professora da 4ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana?***

Villas Boas (2002, p.114) alerta-nos para o problema do fracasso escolar, ao afirmar que é a cultura avaliativa, vivenciada em nosso meio educacional, “que contribui enormemente para a produção do fracasso do aluno, do professor e da escola: sabe-se, também, que o primeiro é quase sempre considerado o culpado”.

Estas reflexões são reforçadas com o estudo de Hadji ao afirmar que a “avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino” (idem, p.15).

Hadji ressalta, ainda, que

a avaliação no sentido estrito é apenas um auxiliar da ação pedagógica. Isso significa ao mesmo tempo que ela não passa de um de seus componentes e que o importante para os professores-avaliadores é ensinar, isto é, ajudar os alunos progredirem em suas aprendizagens (op. cit.; p. 66).

Hoffmann (2001) enfatiza a necessidade de compreender a finalidade da prática avaliativa a serviço da aprendizagem dos/das educandos/as, da eficiência do fazer pedagógico, visando à promoção dos/as alunos/as. Nesse sentido, o/a professor/a é concebido/a como parceiro/a dos/das educandos/as, promovendo situações de aprendizagens significativas. O relevante, neste contexto, é que as práticas educativas estarão voltadas para a aprendizagem, favorecendo e conduzindo um processo interativo e dialógico na construção de saberes.

Freire (1993) sinaliza para a relação implícita o processo ensino-aprendizagem, alegando que não acontece o ensino sem a aprendizagem. Ambos os atos estão intrinsecamente articulados entre si.

No que diz respeito, ainda, à finalidade prática da avaliação, Hoffmann (op. cit.; p. 21) amplia estas considerações, afirmando que “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de

compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.” Nesse enfoque, a avaliação da aprendizagem é concebida como alternativa necessária para promover a inclusão e não a exclusão na prática educativa.

Segundo Esteban, a avaliação deve ser repensada como

[...] parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente das crianças das classes populares, as que efetivamente vivem cotidianamente o fracasso (op. cit.; p. 7).

Sem que se desprezem outras variáveis que interferem na problemática do fracasso escolar, não se pretende, nestas reflexões, aprofundar na complexidade da questão, pois parece que, no cotidiano da sala de aula, a falta de transparência da finalidade de “o que ensinar”, “como ensinar” e “o por que ensinar”, constitui-se num sério problema a ser enfrentado pelo/a professor/a, como mediador/a da aprendizagem dos/as alunos/as.

A prática de avaliação, centrada na função de classificar alunos/as, não contempla o desenvolvimento, também não se caracteriza como uma estratégia pedagógica voltada para o seu crescimento no processo de aprender. Hadji (2001) salienta a necessidade de perceber e conceber a avaliação como uma prática que deve ser auxiliar de outra prática, o ato de aprender.

A partir destas inquietações, este trabalho pretende investigar o seguinte problema: Quais as relações entre o discurso e as práticas avaliativas do/a professor/a da 4ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana?

O CONTEXTO E AS COLABORADORAS

Os sujeitos desta pesquisa foram 12 (doze) professoras da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana, responsáveis pelo trabalho com 393 alunos e alunas matriculados/as na 4ª série do ensino fundamental, com as quais compartilhei a investigação do problema em questão. São todas elas professoras que lecionavam, em 2003, na quarta série do ensino fundamental, em sete escolas localizadas na área urbana do município de Feira de Santana.

Conforme a tabela nº 01, o perfil dos sujeitos da pesquisa, cujas práticas avaliativas foram investigadas, 100% são mulheres, quatro possuem formação superior e, dessas, três especialistas na área educacional e uma delas encontra-se matriculada em um curso de Mestrado; oito possuem o curso de Habilitação ao Magistério (nível médio) e duas delas cursam Pedagogia.

Quanto ao tempo de experiência profissional, 50% das professoras encontram na faixa de 21 a 30 anos de atividade docente; 25% pertencem à faixa de 11 a 20 anos; 16.6% das docentes estão inseridas na faixa de até 10 anos, enquanto 8.4% desempenham a função há mais de 30 anos.

Tabela 1 - Características das Professoras / sujeitos da investigação
Feira de Santana – Bahia 2003

SEXO		IDADE			FORMAÇÃO			TEMPO DE SERVIÇO (Anos)			
M	F	30 a 39	40 a 49	+ de 50	Médio	Superior	Especialização	Até 10	11 a 20	21 a 30	+ de 30
0	12	04	07	01	08	01	03	02	03	06	01

Fonte: Pesquisa de campo da Mestranda.

As práticas pedagógico-avaliativas desses sujeitos, permeadas pelo discurso e suas relações com o rendimento dos/as educandos/as, foram as questões centrais deste estudo, tendo em vista analisar as concepções, os significados e os sentidos da avaliação no contexto da sala de aula.

Desse modo, buscando analisar “o dizer e o fazer” dessas professoras, no que concerne às práticas avaliativas, fundamenta-se no que enfatiza Coulon:

a análise das atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revela as regras e os procedimentos seguidos por eles[...]. A observação atenta e a análise dos processos postos em práticas nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social (1995, p, 26).

Isso implica reconhecer que os discursos e os significados atribuídos pelas professoras sobre a avaliação estão imbricados numa rede de significados que é a vida cotidiana. Assim, concordo com Cunha (1995, p. 44), quando ressalta que “aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado consciente ou inconscientemente pela situação social. São as experiências e as condições de vida que fornecem a formação dos conceitos e do desempenho do indivíduo”.

A delimitação da escolha da 4ª série justificou-se por cinco questões:

1ª) por ser considerada uma semi-terminalidade no contexto dessa modalidade de ensino da educação básica;

2ª) por estar inserida no processo de avaliação externa do SAEB², cujo rendimento do/a educando/a em Português e Matemática é um dos indicadores educacionais considerados pelo Ministério da Educação - MEC;

3ª) por passar por uma avaliação de aprendizagem, nas quatro unidades de estudos, do Projeto de Avaliação do Programa Educar para Vencer – Secretaria de Educação - Bahia, através da Agência de Avaliação da Universidade Federal da Bahia – UFBA;

4ª) por fazer parte do recente projeto da Secretaria Municipal de Educação de verificar, através de testes de Língua Portuguesa, Produção Textual e Matemática, se os alunos e alunas das escolas municipais que oferecem o segundo período do ensino fundamental (5ª a 8ª série) estão preparados para enfrentar os desafios no que concerne ao desenvolvimento de competências e habilidades exigidas na série subsequente;

5ª) por, no interior das unidades escolares municipais, haver, ainda, uma cultura de escolha do/a professor/a para lecionar nesta série, a partir de critérios estabelecidos que enfatizam a competência técnica como referencial para assunção da tarefa. Isto quer dizer que, no ensino fundamental, as séries mais adiantadas são assumidas por aqueles/as considerados/as “bons/boas professores/as”.

Cunha (op.cit.; p.64) salienta que “quando se fala de *bom professor*, as características e/ou atributos que compõem a idéia de ‘bom’ são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente.”

A escolha de professoras que desempenham as funções pedagógicas em escolas públicas municipais de ensino fundamental, situadas na zona urbana, tendo em vista viabilizar a investigação, foi intencional e deveu-se à questão do número de observações que seria feito durante o ano letivo, em diversos momentos das práticas pedagógicas e avaliativas do/a professor/a. Esta opção deu-se para atender aos procedimentos metodológicos selecionados, facilitando o acompanhamento (observações) das atividades cotidianas, o registro e a análise dos resultados da pesquisa.

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Assim, é nosso objetivo, neste estudo, refletir sobre o discurso e as práticas avaliativas dos/as professores/as que trabalham em escolas públicas municipais na área urbana de Feira de Santana.

PERCORRENDO CAMINHOS E ATALHOS...

Assim, tendo em vista atender à presente proposta, *Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula*, escolhemos a pesquisa qualitativa por contemplar a necessidade de contato direto do/a pesquisador/a com o campus empírico, com os atores e com as situações que serão vivenciadas e investigadas.

Para responder à problemática central da investigação – a relação entre o discurso e as práticas avaliativas do/a professor/a da 4ª série do ensino fundamental - é que foi delineado o campo de ação e foram estabelecidos os caminhos metodológicos da pesquisa.

Para desenvolver um estudo descritivo e analítico sobre a relação entre o discurso e a prática pedagógica, privilegiando a avaliativa das professoras, recorreu-se a uma metodologia capaz de preservar a riqueza do objeto de estudo, coerente com o referencial teórico e com a necessidade imperiosa de dar concretude aos objetivos estabelecidos.

Trata-se de uma abordagem qualitativa que, no âmbito da pesquisa ora exposta, contempla a necessidade de uma reflexão detalhada entre o que dizem (o formal) os sujeitos da pesquisa e o que fazem (o real) no espaço da sala de aula, a partir da suas concepções de avaliação refletidas nas práticas avaliativas cotidianas. Conforme afirma Macedo (2000, p.118), “são as práticas cotidianas que produzem uma realidade”. Caracteriza-se como “o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir ‘os métodos’ que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca” (ANDRÉ, 2002, p.19). Portanto, por ser uma pesquisa empírica, considera os métodos que os atores sociais “utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar ações de todos os dias” (COULON, op. cit.; p.30), o que corresponde ao objeto em questão.

Após a definição da abordagem qualitativa como eixo norteador do trabalho, a tarefa seguinte foi decidir pela escolha metodológica - estudo de caso -, acreditando-se que o método de uma investigação deve ser escolhido criteriosamente, pois deve ser coerente com o objeto de estudo. De acordo com Lüdke e André, uma característica relevante dessa metodologia de pesquisa é que contempla a “interpretação em contexto”. Assim, conforme as autoras, “o interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações” (op. cit.; p.17).

Outra questão que podemos destacar para justificar a escolha do estudo de caso refere-se ao fato de o mesmo favorecer uma compreensão aprofundada do objeto de estudo. Assim, o estudo de caso permite retratar a realidade na sua totalidade, de forma profunda e completa, permitindo uma interpretação da dinâmica do cotidiano da sala de aula. Além disso, essa técnica de pesquisa conduz o investigador à contextualização das situações imbricadas no problema contemplado - foco de interesse da pesquisa. Neste caso, as relações entre “o dizer e o fazer” das práticas avaliativas do/a professor/a da educação básica (4ª série) retratarão as intenções, as ações, os sentidos, os significados e as concepções segundo as categorias tempo-espaço no contexto da sala de aula, questão que reforça a utilização de alguns fundamentos básicos da etnometodologia, para responder a questão mobilizadora do estudo. É nesse contexto que “o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19).

Os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados foram: o caderno de campo, a entrevista semi-estruturada, a observação, bem como a análise de documentos e instrumentos de avaliação produzidos e utilizados pelas professoras no seu agir pedagógico

cotidiano. No momento, o referido estudo encontra-se em andamento, em fase de transcrição das entrevistas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARROYO, Miguel G. Fracasso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (Org). **Para além do fracasso escolar**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Olivier. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.



ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.(Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).