UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

REGISTROS AVALIATIVOS DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vânia Leila de Castro Nogueira

Brasília-DF

Fevereiro-2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

VÂNIA LEILA DE CASTRO NOGUEIRA

REGISTROS AVALIATIVOS DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação
Área de Concentração – Aprendizagem e Trabalho Pedagógico

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)

Orientadora

Profª. Drª. Ana Lúcia Amaral (UFMG)

Examinadora

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz (UnB)

Examinador

Profª. Drª. Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB) - Suplente
Examinadora

Dedicatória

A Minha Grande Mãezinha Lindaura, Meus Filhos:
Allan Luiz, Alex Leonam e Arthur Laio
Respiração, transpiração e inspiração das muitas ações da minha vida e lida.
A Minha tia Djanira (In memoriam) primeira motivação da minha escrita.
Ao Reverendo Júlio Barbieri Júnior pelas lições diárias de vida.
Túlio, o anjo que despretensiosamente me moveu nesse final.

Agradecimentos

Agradeço:

A vida ao Supremo Deus;

O elo herdado dos meus antepassados;

O colo amigo da minha mãe Lindaura;

A paternidade exercida por meus tios João M. Alves e Moisés M. da Ponte (In memoriam)

As primeiras letras pacientes da tia Zezé;

O exemplo da minha madrinha Zuleide;

O reconhecimento de coração do meu pai Adilson;

A compreensão dos meus familiares;

A crença de Najla Veloso e Nívea Rodrigues ao me inserir no campo da avaliação;

A orientação da Professora Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas;

A acolhida do Prof. Dr. Cristiano Muniz;

A disponibilidade da Prof. Drª Ana Lúcia Amaral;

A lucidez da Professora Maria Luiza Angelim;

O trabalho pedagógico dos professores da Faculdade de Educação – UnB;

O incentivo constante de Ana Dilma, Lenice Inácio e Monte Tabor Santos;

A ajuda incondicional de Ana Elizabeth e Erasmo Baltazar;

A solidariedade de Abigail do C. Levino, Ana Paula Cota Rolins, Cleide Solano, Edileuza Fernandes, Juliane Emília Pelles Marques, Maísa Brandão, Maria Alice Fernandes, Júnio Harrison e Rita;

Os conselhos de minha sogra Lídia Pereira da Neves (In Memorian) e do amigo Aníbal Lopes de Almeida;

A escuta sensível de Cleovane R. De Souza, Dalva de Oliveira, Fátima Lúcia Firmino e Mário Bispo;

A generosidade e cumplicidade de Carmyra Batista, Lúcio Batista, Maria Lúcia Resende e Noelma Silva;

As sementes floridas de Cláudia Queiroz, Maria das Dores Sampaio, G. Inês Lara Sampaio e Rosimary Linhares;

A alegria e a aprendizagem partilhada com todos os meus amigos do PIE;

A convivência pessoal e o encontro pedagógico com os professores - alunos do PIE;

A confiança dos professores colaboradores da escola de pesquisa;

A amizade dos professores e servidores da extinta Escola Normal de Ceilândia. Hoje denominada Escola Classe nº 64;

O apoio logístico de Edna Mateus, Ildenice Costa, Marco Roberto, Nelson Faustino, Sandro Miranda, Silvélia Negreiros, Valdivan F. Lima;

O atendimento dos profissionais da Diretoria Regional de Ceilândia na pessoa de Israel Coutinho e Sandra Cavalcante;

O cuidado médico especial de Drª.Anelise Carvalho Pulschen, Dr. Ariovaldo Bizanha, Dr. Ernandes Nakamura, Dr. Francisco de Assis Persiano, Drª. Luci Ishii, Drª. Marcela Caetano Cammarota, Drª. Maria Teresa M. Costa Rebello, Dr. Nilson Tsunashima Villa, Dr. Rogério César dos Santos Agnello Queiroz, Dr. Salviano;

O carinho curativo de Ana Beatriz Franchetto, Lidiane Matos C. Oliveira, Maria Salvadora G. Barros, Ricardo Ribeiro de Queiroz e Sônia Regis Mendes;

A suavidade das mãos de Rosângela Maria Silva Oliveira e Soraia de Souza Linhares Veras

O abandono de alguns;

A acolhida de tantos; e

A todos aqueles que nominalmente não foram citados, mas que, de alguma maneira, acreditaram na possibilidade desse trabalho.

Agradecimentos Especiais

À orientação amorosa da Professora Benigna, professora do mestrado que assim como minha primeira professora Josefina lá da Vila do IAPI está inscrita na história da minha vida e no meu coração.

Impossível esquecer quando docemente percebeu a tristeza dos meus escritos, antes mesmo que eu percebesse que tal tristeza me habitava. Alertou-me que pior que a exclusão é a auto–exclusão, e, assim, com gestos, palavras e principalmente atitude orientou-me, acompanhou-me de maneira solidária e adorável. A atitude sapiente de mestra sempre falou alto. A serenidade uma constante, e, nesse exemplo, aprendi coisas que extrapolaram o contexto acadêmico e me ajudaram a superar muitas das dificuldades do meu percurso de pesquisa. Minha eterna gratidão. Obrigada por tudo!

Muitas vezes, o que dá sentido às palavras, atos, produções, processos, possibilidades, carências, está silenciado, e nem por isso, ausente. Apenas invisibilizado no discurso e nas práticas. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir. (ESTEBAN, 2003, p. 32).

Resumo

O presente estudo consistiu-se em analisar os registros avaliativos de duas professoras de anos iniciais do ensino fundamental, articulando – os com o processo de avaliação. Para isso foi conduzida uma pesquisa qualitativa em uma escola pública do Distrito Federal, com os seguintes objetivos: identificar o que é registrado pelas professoras; analisar os objetivos dos registros avaliativos, como são preenchidos ou construídos, o seu significado e a sua utilização. Constituíram procedimentos de coleta de dados: análise de documentos, da escola e da Secretaria de Estado de Educação do DF, que traçam normas sobre o tema; observação participante; e entrevistas semi-estruturadas e não-estruturadas. Identificaram-se dois tipos de registros avaliativos usados pelas professoras: os oficiais e os pessoais. Os oficiais são o diário de classe e o relatório de desenvolvimento individual do aluno, ambos exigidos pela Secretaria de Estado de Educação do DF. Dentre os pessoais, encontraram-se: caderno de planejamento, anotações avulsas e bilhetes aos pais. Os registros pessoais das duas professoras centravam-se nos aspectos atitudinais das crianças. Constatou-se que esses registros serviram como subsídio para o preenchimento dos oficiais. Estes tomavam grande parte do tempo de trabalho das professoras. Um achado surpreendente da pesquisa foi o fato de o secretário escolar avaliar, após cada bimestre, de forma escrita e tornada pública, o preenchimento do diário de classe e do relatório de desenvolvimento individual do aluno, pelas professoras. Conclui-se que os registros avaliativos das professoras ainda estão a serviço da avaliação classificatória, contrariando a ênfase na avaliação formativa apontada nos documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: registro avaliativo; avaliação; trabalho pedagógico.

Abstract

This study aimed at analyzing the assessment records used by one first grade teacher and one second grade teacher, and relating such records to the assessment process. In order to reach such goal, qualitative research was carried out in a public school in the Federal District of Brazil with the following objectives: identifying what is recorded by the teachers, and analyzing the purpose of such assessment records, how they are filled in or built, their meaning and their use. Data collection procedures included: analyzing documents created by the school and by the Federal District Education Secretariat; participant observation; and semi-structured and non-structured interviews. Two types of assessment records used by the teachers were identified: official records, and personal ones. The official records were the class registers and students' individual development reports, both required by the Federal District Education Secretariat. The personal records included the teachers' planning notebooks, single notes/entries, and notes to parents. Both teachers' personal records focused on children's behavioral aspects. Such records served as input to fill in the official records, which took a lot of the teachers' time. A surprising finding was the fact that, at the end of each half-term, a school clerk would assess how the teachers had been filling in their class registers and students' individual development reports, and would produce a written report made available to the public. It was concluded that the teachers' assessment records were still used in support of classificatory assessment, contradicting the emphasis on formative assessment found in documents issued by the Federal District Education Secretariat.

Keywords: assessment record, assessment, pedagogical work.

Lista de Abreviaturas e Siglas

APAM	Associação de Pais e Mestres
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CE	Conselho Escolar
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
E.C.	Escola Classe
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
NCP	Núcleo de Coordenação Pedagógica
PIE	Pedagogia para professores em Início de Escolarização
RDA	Relatório de Desenvolvimento do Aluno
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SGE	Sistema de Gestão Escolar
UnB	Universidade de Brasília.
UNESCO	Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UniCEUB	Centro Universitário de Brasília

Lista de Documentos, Figuras e Quadros

Documento 01 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 1ª série - Parte I

Documento 02 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 1ª série - Parte II

Documento 03 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 2 ª série - Parte I

Documento 04 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 2 ª série - Parte II

Documento 05 Instruções de Preenchimento do Diário de Classe

Documento 06 Síntese – "A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno

Documento 07 Ficha de Avaliação

Figura 01 Boletim da década de 70 (capa)

Figura 02 Boletim da década de 70 (corpo)

Figura 03 Videoteca e Arquivo da escola

Figura 04 Área ocupada como residência do vigia na escola (servidor da escola)

Figura 05 Adaptações para atendimento da Educação Infantil.

Figura 06 Entrada principal da escola

Figura 07 Estrutura física da escola.

Figura 08 Pátio interno da escola

Figura 09 Feira do Conhecimento: Um dos eixos trabalhado no ano de 2004

Figura 10 Exposição de releituras de Educação Arte e Movimento nos moldes do PIE

Figura 11 Dia da Alegria

Figura 12 Área desocupada depois da saída da família do servidor

Figura 13 Arquivo morto que funciona na videoteca

Quadro 1 2004 - Formação / Tempo de exercício no magistério dos professores do matutino

Quadro 2 2005 - Formação / Tempo de exercício no magistério dos professores do matutino

Quadro 3 2004 - Formação / Tempo de exercício no magistério dos professores do vespertino

Quadro 4 2005 - Formação / Tempo de exercício no magistério dos professores do vespertino

Quadro 5 2004 - Formação / Tempo de exercício no magistério dos professores integrantes da direção da escola

Quadro 6 2005 - Formação / Tempo de exercício no magistério dos professores integrantes da direção da escola

Quadro 7 2004 - Formação / Tempo de exercício no magistério do pessoal técnico – administrativo

Quadro 8 2005 - Formação / Tempo de exercício no magistério do pessoal técnico – administrativo

Quadro 9 Perfil das turmas no ano de 2004

Quadro 10 Perfil das turmas no ano de 2005

Sumário

Capítulo I: O registro na escola da vida e na vida da pesquisadora 15
1. Experiências e Inquietações pessoais e profissionais 18

Capítulo II: As primeiras idéias sobre registro 28
1. Os registros avaliativos 30
2. A possibilidade da pesquisa 36

Capítulo III: Um olhar para a dinâmica do ato educativo 44
1. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos 49
2. Os registros avaliativos das professoras 54
2.1. Os registros oficiais 60
2.2. Os registros pessoais 63
3. Os Registros Avaliativos de Professores na Proposta Pedagógica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 65

Capítulo IV: O Caminho Metodológico – Percurso da pesquisa 72
1. O contexto e o espaço da pesquisa 77
2. O tempo e o lócus da pesquisa 83
3. Conhecendo o ambiente da escola 84
4. Os participantes da pesquisa 89

Capítulo V: Os registros avaliativos na escola pesquisada 94
1. Diário de Classe 100
1.1. Diário de Classe da 1ª série 103
1.2. Diário de Classe da 2ª série 109
2. Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno 113
2.1. "Quero fazer como me pedem" Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 1ª série 119
2.2. "Somos tolhidos" Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 2ª série .127
3. Os registros pessoais das professoras 143
4. Crenças das professoras e a avaliação 147

VI. Considerações Finais 152

VII. Recomendações 155

VIII. Referências 157

IX. Anexos 164
1. Orientações PIE/ UnB e Manual Professora Nota 10 165

2. A construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno 166
3. Circular nº 08/ 2004 167

4. **Registros oficiais da escola** 168
4.a. Bilhete para os pais vários itens
4.b. Bilhete para os pais com três itens
4.c. Bilhete sobre chegada tardia na escola
4.d. Convocação para aulas de reforço
4.e. Cronograma de reforço
4.f. Bilhete sobre reposição
4.g. Bilhete mudança de horário
4.h. Termo de Compromisso
4.i. Advertência Oral
4.j. Advertência
4.k. Termo de Advertência
4.l. Ficha de Conteúdos
4.m. Carimbos
4.n. Ficha de Encaminhamento do Aluno ao Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico-Sistema Educacional Inclusivo

Capítulo I
O registro na escola da vida e na vida da escola da pesquisadora

> Escrever/ler *memoriais* possibilita repensar a prática educativa na perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a *história de vida* o terreno sobre o qual se constrói a formação. É um recurso de reflexão, um processo de leitura diacrônica de mundo, de leitura do processo de construção de si. (BASTOS In: Mignot e Cunha 2002, p. 179).

Parece-me relevante apresentar quem sou, quais vivências permeiam meu percurso pessoal e profissional, e como o registro foi inserido nas minhas inquietações pessoais e profissionais, para situar o leitor sobre a gênese da investigação proposta.

Minha trajetória de vida foi marcada por um tempo de idéias importantes no mundo e no Brasil. Essas idéias são, ainda hoje, referências para outro pensar, saber e fazer. Refiro-me à década de 60, com sua efervescência política, econômica, social e cultural. As concepções de mundo, sociedade, homem e conhecimento dessa década constituíram o cenário, fundamento e inspiração para compor minhas convicções, crenças e percepções, sobre as quais foram tecidas muitas das minhas ações pessoais e profissionais.

Naquela década, muitos brasileiros buscaram oportunidades na promissora construção da nova capital do País. Como essas pessoas, minha mãe sonhava com uma vida melhor, por isso abandonou seu trabalho na colheita de café na zona da mata mineira, na pacata cidade de Manhuaçu e veio tentar realizar seu sonho de uma vida melhor no Planalto Central.

Sua vinda para Brasília reservou–lhe dois desafios inesperados: o primeiro foi ser “mãe solteira” em plena década de 60, uma época cujos valores morais e sociais colocavam esse tipo de mãe numa condição marginal; o segundo foi requerer, no contexto da Ditadura Militar, o reconhecimento da paternidade de sua filha, uma atitude que contrariava as leis então vigentes.

Nasci em 1962 e fui registrada aos 05 (cinco) anos de idade. O processo foi demorado, pois o meu pai declarava a paternidade, mas recusava-se a assumir essa condição legalmente. Depois de muitas buscas e tantas outras consultas, ficou declarada a impossibilidade do desejo de minha mãe, pois as leis na década de 60 não prescreviam responsabilidade, nem a obrigatoriedade de os pais registrarem seus filhos. Em última instância jurídica, o veredicto publicou a paternidade com a denominação “Natural”.

Minha mãe não dispunha das condições sociais, econômicas e culturais para encampar luta judicial de tal proporção, num contexto histórico e político delicado. Em um regime político que, sabemos, silenciou a voz e a vez de tantos, não seria a sua a ser ouvida.

Para estabelecer a importância do Registro Civil de uma pessoa e a dimensão política desse ato de reconhecimento de cidadania, cabe apontar o significado da palavra registro, bem como destacar seu sentido para meu contexto pessoal. Segundo Ferreira (1988, p. 559) Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa "Registro. *S. M.* 1. Ato ou efeito de registrar. 2**.** Instituição, repartição ou cartório onde se faz a inscrição, ou a transcrição de atos, fatos, títulos e documentos, para dar–lhes autenticidade e força de prevalecer contra terceiros. 3. Livro especial onde se registram certas ocorrências públicas ou particulares [...] 15. Bras. Fem. Certidão de nascimento.".

Com base no significado da palavra registro, compreendo que autenticidade implica autoria, um estar no mundo de forma legítima e cidadã. Concebo a igualdade como alicerce para a constituição da dignidade humana e um dos princípios fundamentais do direito constitucional promulgados na Constituição Federal. Acredito residir no princípio da igualdade o fundamento da luta e desejo da minha mãe, requerendo para sua filha, portanto, o que muitos brasileiros possuem, ou seja, uma paternidade reconhecida legalmente, e por isso instituída socialmente. Luta e desejos foram frustrados, pelos valores expressos no aparato legal da sociedade brasileira daquele tempo.

Sempre fui uma criança atenta aos registros, em especial, os históricos. E um desses de todo dia revelou a leitora que sou. Aos 05 anos de idade, minha mãe flagrou-me lendo o jornal. Ouvindo minha leitura, ela não acreditou, e me recriminou, dizendo que era feio mentir. Ao repetir a leitura, lembro-me de sua felicidade quando anunciou para as minhas tias e os vizinhos:

"Vânia já sabe ler".

Fui alfabetizada pela mestra e tia materna Zezé, cujo material didático utilizado era a lata de biscoitos. Das poucas palavras ali contidas foram extraídas as lições da minha alfabetização, iniciada institucionalmente na Escola Classe Nº 2 do IAPI[1], Santo Cura D'ars.

Carrego a lembrança amorosa da primeira professora escolar, Dona Josefina, quando cursava a 1ª etapa da 1ª fase[2]. Guardo também meu boletim, registro desse tipo de trabalho.

---

[1] Sigla do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (dados coletados em caderneta de contribuições de 04/06/1963). A vila próxima ao Hospital do Instituto assim foi nomeada. Hoje, o conjunto do Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira abriga o Museu Vivo da Memória Candanga.

[2] Na década de 60, o curso primário era dividido em três fases. A primeira abrangia a primeira e a segunda séries; a segunda fase abrangia a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrangia a classe complementar de sexta série. A primeira fase compreendia quatro etapas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DF, Coordenação de Educação Primária, 1969, p. 4)

O boletim escolar é uma das formas de registro avaliativo reconhecida por todos nós professores, alunos e pais, muitas vezes “exibido” por alguns, como prova cartorial de competência escolar.

A professora Josefina sempre estava atenta e me defendia, freqüentemente, das gozações que os meus colegas faziam, relacionadas a minha raça e à minha condição civil e social. Graças a ela, adquiri uma maneira de elaborar e conviver com esses incidentes desagradáveis, na trajetória de vida pessoal, escolar e social. Uma das formas de lidar com essas questões passa pelo registro. Passei a registrar, por meio de bilhetes, cartas, cartões e anotações, o que sentia e fazia no cotidiano, prática esta realizada até hoje.

Continuei meus estudos nas escolas da Ceilândia, pois no bojo da campanha de erradicação de invasões - CEI, que aconteceu nos anos 70, fomos “removidos” da então Vila do IAPI. Todo o percurso escolar do ensino fundamental e da formação para o magistério em nível médio, Curso Normal, aconteceu nessa cidade, cujos moradores são todos aqueles que ajudaram a erguer a suntuosa capital do Brasil, constituindo as figuras e os referenciais da identidade de Vânia Leila de Castro Nogueira, nascida em Brasília – Capital da Esperança, filha de Lindaura de Castro Nogueira, pedagoga não titulada, com formação primária, outrora doméstica, hoje costureira, que instigou a filha a obter o diploma de Pedagogia que, com certeza, tem muito da sua contribuição.

Em suma, a condição social e política de mãe e filha influenciou muitas das nossas ações e percepções de mundo. Nossa trajetória foi movida pelo desejo de inserção social, e a inclusão almejada por mãe e filha concretiza-se em forma de registros, pois vários cartórios instituídos socialmente foram, na nossa compreensão, pontes para a conquista de um espaço nesta sociedade e no mundo.

Na trajetória de constituição de minha identidade, numa perspectiva cidadã, busquei ser aprovada em várias instituições, com destaque para a igreja e a escola. Talvez em nome desta aprovação, tenha me casado aos 16 anos de idade e sofrido as dificuldades de estudar e conciliar, na vida cotidiana, vários papéis sociais.

Esses condicionantes históricos, sociais e políticos presentes na minha infância e no currículo da escola de 1° grau revelam minha condição cidadã no mundo, bem como o valor legal que o Estado Brasileiro “impôs” a minha condição civil. O registro assume, neste caso, em especial, sua importância como um documento, cujo teor concede ao indivíduo um determinado “status” e define a trajetória de vida, ou seja, uma outorga da Cidadania. Acho que daí advém meu interesse e a importância que trago e traço sobre o registro.

1. Experiências e Inquietações pessoais e profissionais

> Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE 2002, pp. 58 - 59)

Minhas experiências com o magistério ocorreram ainda na década de 70, aos 14 anos de idade, com a expansão da Educação Infantil, e a implantação do atendimento às crianças de baixa renda em Colônias de Férias. As coordenações dessas atividades solicitavam indicações de alunos da rede pública para atuarem na monitoria desses trabalhos. Essas experiências foram marcadas pelo rigor cívico e pela disciplina rígida exigida nas atividades.

Nunca fui uma aluna brilhante, fui esforçada, por isso minha vivência naquelas atividades foi possível graças ao que a escola, naquele contexto, considerava primordial em um aluno: obediência, disciplina e uma boa dose de subserviência. Acredito que busquei sentido nas muitas situações dispostas em minha vida pessoal e profissional, como analisa Larrosa (1998, p. 27).

> E cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu.

Em 1985, inicio meu trabalho na extinta Fundação Educacional do Distrito Federal[3], na época trabalhando em duas escolas distintas. No turno matutino, atuei com a alfabetização, cujo trabalho pedagógico era baseado em aulas de demonstração. E no turno vespertino trabalhei com dinamização, atividades que integravam Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso.

Nas duas experiências, o acompanhamento das atividades pedagógicas por meio do registro era fundamental. Nas aulas de demonstração nada podia escapar, pois, a partir da observação, nós, professores, construíamos na nossa escola algo similar ao modelo observado, para ser reproduzido na sala de aula. E isso só era possível graças aos registros que fazíamos de nossas percepções sobre o observado. No caso da dinamização, a integração de atividades e o grande número de alunos requeriam uma maior organização do professor para acompanhar

---

[3] Fundação Educacional do Distrito Federal, extinta pelo decreto n° 21.396, de 31/07/2000, publicado no DODF n° 146, de 01/08/2000. Incorporada pela Secretaria de Estado de Educação do DF.

o desenvolvimento destes com ênfase na disciplina. Nesse sentido, registrar era uma maneira de organizar melhor meu trabalho pedagógico e fornecer os dados sobre o comportamento do aluno e não, necessariamente, sobre sua aprendizagem.

Como professora alfabetizadora vivi a dificuldade e a insatisfação de estar em constante mudança de métodos e de usar critérios avaliativos concebidos por terceiros, controlados pelo diretor. Para subsidiar as aulas nas classes de alfabetização, assimilar e cumprir a proposta metodológica vigente e avaliar o "rendimento do aluno", o registro era uma maneira de garantir informações sobre ele. Algumas dessas informações serviam para alterar a dinâmica da sala de aula e outras para a avaliação do "rendimento do aluno", com ênfase no comportamento, visando classificar grupos dentro da sala de aula ou, ainda, para definir estratégias como mudança de professor, transferências e expulsão de alunos, montagem e remontagem de turmas durante ou ao final do ano letivo.

Nos anos seguintes, assumi atividades diversas: apoio pedagógico de 1ª a 4ª série, encarregada pedagógica de 5ª a 8ª série e uma direção de escola. No exercício dessas atividades, o registro cumpria a tarefa de acompanhamento do trabalho pedagógico da escola como um todo. Acreditava na necessidade de acompanhamento, intervenção e controle da aprendizagem das crianças, e esta crença motivou a elaboração e a utilização individual e coletiva de vários registros da aprendizagem dos alunos, com o objetivo de ter elementos para a avaliação escolar. Dentre esses registros, cabe listar alguns:

- Caderno de acompanhamento de turma;
- Diário de Classe;
- Documento de referência "Professor Conselheiro";
- Ficha de acompanhamento do Professor Conselheiro;
- Ficha de atendimento aos pais;
- Ficha Descritiva do Rendimento do Aluno do Ciclo Básico de Alfabetização;
- Livro de ocorrências pedagógicas.

Os registros acima mencionados eram elaborados com a intenção de traçar um retrato e compor uma análise das condições pedagógicas das turmas, em particular, e do coletivo das escolas nas quais acompanhava o trabalho pedagógico. Sentia-me responsável pelo processo de aprendizagem das crianças e era orientada nesse sentido, pelos documentos da Secretaria de Educação. Acreditava, com muita convicção nesses registros como forma de obter informações claras do desenvolvimento das atividades pedagógicas, embora essa intenção fosse interpretada pelos professores como um controle, ou seja, os registros acabavam por

incorporar outros valores, outros significados no processo educativo, o que não pode ser negado.

No período inicial da minha vida profissional, meu fazer pedagógico foi orientado por uma concepção de avaliação e de registro vinculada à tendência tecnicista de educação, difundida nas orientações pedagógicas do Departamento Geral de Pedagogia da Fundação Educacional do Distrito Federal. Para ilustrar a concepção de avaliação e de registro vivenciado naquele período, cabe citar um fragmento dessas orientações:

> Assim, os resultados de uma avaliação dizem respeito tanto ao desenvolvimento do aluno, quanto à atuação do professor. A avaliação deve funcionar como um processo de auto – revisão e de auto - conhecimento, tanto do professor, quanto do aluno**.** O professor deve analisar criticamente o seu fazer pedagógico como um recurso revitalizador de sua prática.
> O registro dos aspectos observados no desenvolvimento da criança da Pré - Escola é decorrente das observações do professor, que são registradas em ficha própria.
> Para as turmas do Ciclo Básico de alfabetização – CBA, o registro da avaliação deverá seguir a orientação contida no Parecer 53/89 – CEDF, de "que se dispense a menção classificatória e se adote tão-somente o registro conclusivo **AP – APTO** para prosseguir estudos na 3ª série".
> (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, Fundação Educacional do Distrito Federal, Departamento Geral de Pedagogia - **Orientação Pedagógica n° 05**, Brasília, 1989).

Para mim, era um desafio fazer registros avaliativos que superassem minha formação tecnicista e a condição de professora da escola pública, que, geralmente, funciona precariamente. Sentia necessidade de conversar com os outros colegas, questionar. Como revitalizar a prática solitariamente?

Inquietava–me, pois os registros produzidos no âmbito da escola não eram analisados ou partilhados com os outros professores. Cumpríamos a tarefa de preencher os documentos e entregá-los na secretaria sem rasura, conforme as normas então estabelecidas.

As idéias de avaliação e registro divulgadas na época para todos os professores da Rede Pública das Escolas do Distrito Federal colidiam com as minhas inquietações e compreensões sobre o papel do professor da escola pública, pois essas orientações pedagógicas eram encaminhadas para as escolas e executadas à risca, sem discussão de qualquer natureza.

Além da solidão e de uma insistência pedagógica de crença nos registros do trabalho do professor, busquei algumas alternativas no dia-a-dia do meu trabalho pedagógico. "Parece que essa experiência – de, talvez, solidão – força a gente a desenvolver recursos pessoais para lidar com a vida". (Dimenstein e Alves 2003, p.17).

Certamente, o conjunto de fatores presentes na minha trajetória pessoal e profissional trouxe dificuldades à minha prática de registros avaliativos, na maioria das vezes, organizados de maneira individual e sem embasamento.

Contudo, as situações vividas foram fundamentais para pensar outra prática, outro olhar sobre os registros avaliativos presentes na escola, pois, segundo Freitas (2002, p.57), “Os homens também são produtos de suas circunstâncias”.

Contrariei a lógica da contabilidade escolar, questionei os prazos estabelecidos para o preenchimento e entrega dos registros oficiais, busquei nos meus registros elementos de análise da aprendizagem do aluno em conselho de classe e nas discussões de avaliação com meus pares. Tudo isso, por acreditar ser o registro avaliativo um ato pedagógico, um caminho, uma possibilidade para atender melhor meus alunos no processo de aprendizagem.

Em meados dos anos 90, fui convidada a trabalhar na Escola Normal de Ceilândia, para atuar na regência de classe e na coordenação do estágio, por um ano.

Ali permaneci por 10 anos, e os registros continuaram sendo necessários à minha atividade docente, auxiliando-me a investigar e avaliar meu fazer pedagógico.

Entretanto, as orientações legalistas referentes à avaliação continuavam presentes no cotidiano da escola, mas com uma expressiva discussão sobre critérios avaliativos e formas alternativas de registro avaliativo do professor.

Envolvida na formação de professores, participei de um movimento intenso de formação continuada, debates e análises sobre o currículo, políticas públicas, planejamento, avaliação e outras temáticas que se instauraram nos anos 90, no Distrito Federal.

Esse período foi marcado por uma visão de educação mais avançada, proposta por vários movimentos nacionais e locais, dentre eles o fórum em defesa da escola pública, seminários de instituições governamentais encontros de vários segmentos da sociedade civil que desencadearam na escola um tempo de reflexão das políticas educacionais, fomentaram o desejo de inovação nas práticas educativas vigentes e embasaram uma discussão sobre critérios avaliativos e, conseqüentemente, sobre os registros do professor.

Mesmo assim, as dúvidas sobre o ato avaliativo e suas contradições continuaram presentes na minha prática educativa. À luz da análise de Freitas (2004a, pp.134 – 135), ficaram mais explícitas nuances desse momento histórico e os desafios do pensamento progressista nos anos 90 frente às demandas pedagógicas brasileiras.

Os debates sobre a avaliação escolar, o mini-conselho[4], o conselho de classe, o planejamento, o enfoque curricular das disciplinas do curso, projeto político - pedagógico, gestão escolar, reformulação do curso de magistério, discussão sobre os institutos superiores de educação fizeram parte dos inúmeros estudos realizados no espaço da coordenação pedagógica. Na sua maioria, no meu ponto de vista, contraproducentes. Contudo, foram forças propulsoras para alguns professores buscarem meios para efetivar, na prática avaliativa, registros mais justos.

Essas discussões foram importantes no sentido de me instigar a buscar respostas para muitas das dúvidas, entre elas compreender as dificuldades de nós, professores, rompermos com padrões estabelecidos na nossa prática educativa. Recorri aos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação, Faculdades, Universidades e Sindicatos. Participei de congressos, seminários e cursei disciplinas como aluna especial na Faculdade de Educação – UnB. Procurei vários espaços que pudessem contribuir para a minha formação.

Nessa busca de aprimoramento, passei a atuar, aprovada por meio de seleção pública, no Curso de "Pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização" – PIE[5], concebido pela Universidade de Brasília com apoio da Cátedra UNESCO de Educação a Distância, coordenado pela Faculdade de Educação, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na condição de professora mediadora[6].

Nessa nova experiência comecei a refletir com mais intensidade sobre as implicações da avaliação escolar, em especial, sobre os registros de avaliação realizados pelos professores - alunos[7].

---

[4] O mini-conselho precedia o conselho de classe, e constituia um momento no qual o professor analisava junto com cada turma o trabalho desenvolvido nas aulas no bimestre quanto: ao desenvolvimento das aulas, relacionamento das aulas, relacionamento interpessoal, resultados obtidos e outros do interesse do grupo. Concomitantemente, eram feitas propostas para o bimestre posterior.

[5] O Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início da Escolarização na Educação Básica Infantil e Fundamental é um curso com duração de 3 anos, oferecido com características de semipresencialidade, com carga horária de 3.210 horas e destinado a professores em exercício na Educação Infantil ou no início de escolarização do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, portadores de habilitação para o magistério em nível médio. (BORTONI – RICARDO, Stella Maris.Curso de Especialização para o PIE - A interação face a face em sala de aula e o texto mediático. PIE/FE/UnB,11p. Mimeo. s/d).

[6] Professor mediador: os mediadores acompanham direta e sistematicamente o professor – aluno nos encontros presenciais e avaliam o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor – aluno. (Universidade de Brasília – Curso de Pedagogia para Professores em Exercício na Educação Básica e Fundamental – Início de Escolarização – ORIENTAÇÕES GERAIS – PIE - 1º /2001. Brasília: UnB/FE/PIE, mimeo, 2001).

[7] Professores – alunos: professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, com efetivo exercício na Educação Infantil do Ensino Fundamental, no Ensino Especial e na Educação de Jovens e Adultos, com habilitação em magistério/ Curso Normal, selecionados em processo específico pelo CESPE/UnB.
(Universidade de Brasília – Curso de Pedagogia para Professores em Exercício na Educação Básica e Fundamental – Início de Escolarização – ORIENTAÇÕES GERAIS – PIE – 1º /2001. Brasília: UnB?FE?PIE, mimeo, 2001).

Por incentivo do curso, meu trabalho passou a incorporar práticas avaliativas diferentes das que eu conhecia e já havia vivenciado. Isso me possibilitou avançar nas discussões e compreensões sobre o tema.

Uma dessas práticas foi adotar o diário de bordo, já utilizado com os alunos do Curso Magistério, na disciplina Filosofia da Educação. O diário de bordo consiste em um caderno em que, a cada encontro, um aluno registra o trabalho pedagógico realizado, e a avaliação do encontro, feita pelos colegas ao término das atividades. O registro é realizado conforme a percepção pessoal de quem o faz, sendo uma atividade voluntária. Esse registro pode oferecer ao professor pistas interessantes das evidências de aprendizagem dos alunos.

Por ocasião do Curso de Especialização[8] oferecido como condição para atuar como professora mediadora, realizei trabalho monográfico[9] de análise da prática educativa do professor – aluno do PIE, e as práticas avaliativas foram evidências instigantes.

No trabalho monográfico realizado, foi possível identificar elementos sobre uma concepção de registro, pautada nos documentos oficiais. Um número expressivo de professores apresenta registros avaliativos nos quais predomina o caráter legalista, técnico e burocrático. No entanto, alguns professores buscam um registro avaliativo que qualifique as evidências de aprendizagem e tentam investigar os avanços e recuos do processo de construção do conhecimento. Constatei que os registros dos profissionais da educação constituem a história da escola e as evidências do processo vivido.

> A quantidade e a diversidade de documentos evidenciam que os profissionais da educação não se limitam a ensinar a ler e a escrever. São produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula. (MIGNOT e CUNHA, 2002, p. 09)

O movimento de formação docente é único e maravilhoso, para cada professor ou professora que se permita envolver na beleza de conhecer o mundo e as coisas que nos cercam.

Minha trajetória pessoal, profissional e o estudo monográfico realizado no Curso de Especialização possibilitaram-me identificar a importância da avaliação na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente os registros que o professor produz.

---

[8] Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início da Escolarização.
[9] NOGUEIRA. Os saberes e os fazeres: Uma reflexão da prática educativa do Professor – aluno – PIE. Brasília, 2002.

A discência no curso de pedagogia fermentou a minha busca por compreender os registros avaliativos do professor, e a docência consolidou a crença nas contribuições desse registro para o trabalho pedagógico do professor. Inserida no processo de formação docente e trabalhando com as dificuldades que permeiam esta formação, percebi que a formação do pedagogo é multirreferencial e, às vezes, o coloca em posições desconfortáveis frente aos desafios da prática educativa, além de lançá-lo em uma armadilha, segundo análise de Barbosa (1998, p.78).

> Trata-se da dificuldade do aluno de pedagogia de perceber a armadilha em que pode cair quando não consegue trabalhar com a compreensão de que, diferentemente dos alunos de outros cursos, ele se apresenta enquanto sujeito e como objeto ao mesmo tempo.

A experiência da discência e da docência no curso de pedagogia foi relevante e apontou a importância dos registros do professor no trabalho pedagógico. O que fortaleceu a crença na contribuição dos registros de uma avaliação para promover a aprendizagem dos alunos, e não para classificá-los, aprová-los ou reprová-los. Registrar sistematicamente o progresso do aluno contribui para o desenvolvimento de uma avaliação mais completa e mais justa.

Foi necessário estabelecer a diferença entre os registros oficiais e os pessoais. Segundo Sgarbi (2003, pp. 82-83), os primeiros são os registros institucionais e, por isso, formais, obrigatórios para o professor, como o diário de classe preenchido para relatar o desempenho dos alunos. Os registros pessoais são os realizados ou criados, espontaneamente, pelo professor. Os mesmos são movidos pelas ações individuais e são carregados de uma certa autonomia dos professores, pois eles os elaboram de forma livre, e, muitas vezes, desvinculada das regras institucionais expressas nos documentos oficiais.

O contexto do PIE possibilitou abertura para os registros pessoais do professor-aluno, como o memorial e o diário de bordo[10], bem como, suscitou outras percepções sobre os registros oficiais: o diário de classe, o relatório de desenvolvimento do aluno, e o processo avaliativo que se deu com a construção do Porta – Fólio[11].

---

[10] Diário de Bordo é um caderno de registro com anotações de toda natureza, cuja intenção é : solucionar problemas, tomar decisões, **avaliar o próprio trabalho**, organizar as idéias, compreender o que está acontecendo no trabalho pedagógico. Rejeitar experiências que não deram certo, reiterar as bem sucedidas, encontrar alternativas. (grifo nosso) Texto adaptado – Revista Nova Escola – Maio /2002.

[11] Porta Fólio é um procedimento avaliativo construído pelo aluno. No caso do curso PIE, nele o professor-aluno acompanha e registra as suas aprendizagens, experiências significativas etc, articulando e analisando a sua prática pedagógica com a produção de conhecimento para sua formação profissional.

No PIE, o porta - fólio foi adotado como principal procedimento avaliativo do desempenho do professor–aluno. Sua adoção foi uma experiência singular para os professores – mediadores.

Pela característica de semipresencialidade do curso e por esse procedimento ser inovador, sua construção constituiu - se desafio para os mediadores e para os professores – alunos e por ele promover, segundo Mota (2004, p.133), reflexão crítica constante sobre o trabalho desenvolvido.

> O Curso de Pedagogia para Início de Escolarização – PIE possibilitou-me, por meio do processo avaliativo adotado no curso, refletir sobre os registros avaliativos dos professores do ensino fundamental, cuja formação em serviço foi fundamentada numa concepção de avaliação formativa, processo que foi acompanhado, discutido e expresso no porta-fólio.

A experiência de construir o porta - fólio ao cursar a disciplina "Organização do Trabalho Pedagógico", orientada pela professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, significou uma oportunidade para mim de partilhar de algo lido e dito, mas ainda não efetivamente feito. Neste espaço de formação, o processo de construção do Porta Fólio permitiu-me uma percepção mais aproximada sobre a riqueza do processo pelo qual o sujeito reflete sobre sua aprendizagem, seu conhecimento.

Foi fundamental, ainda, a reflexão sobre a minha condição docente e discente, meus limites e possibilidades de aprender a dinâmica das escolhas pessoais, o respeito à singularidade, sem perder de vista os objetivos propostos e a construção do conhecimento.

O porta-fólio revelou no processo de construção a importância do ato de registrar, bem como a constatação de que dele podem emergir evidências para a organização dos relatórios de desenvolvimento dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O porta–fólio, portanto, é indicado como registro que oferece subsídios para a construção do relatório.

> Ao elaborar o Relatório, o professor deve ter ao seu alcance registros significativos sobre o processo vivido pelo aluno, suas produções, seu portfólio, que lhe servirão como fonte de informações necessárias para a análise do processo de desenvolvimento do educando.
> (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série.** 2002, p. 175)

Durante discussões, no Curso PIE, sobre avaliação e registro do professor, surgiram vários elementos que evidenciavam no contexto dos professores-alunos questões como a

profissionalização e/ou a proletarização do trabalho docente, a competência lingüística do professor e o desafio da prática avaliativa por meio de uma análise dos registros preenchidos e/ou elaborados pelo professor. Essas evidências implicavam rever práticas e, para isso, buscar uma competência para trabalhar com o procedimento avaliativo adotado.

No debate dessas questões e no contexto de construção do porta-fólio, foi requerida no trabalho pedagógico do PIE uma certa competência. Segundo Mota (2004, p.108) "[...] é necessário lembrar, mais uma vez, que os docentes do PIE/FE/UnB (mediadoras e mediadores) não conheciam a prática de construção do porta-fólio que se estabeleceu como procedimento avaliativo do curso". Sendo assim, buscávamos uma competência que nos capacitasse para mediar o processo de conhecimento dos professores-alunos.

Sobre a semântica de "competência", Rios (2001, p. 89) esclarece:

> Não faço referência a uma "competência técnica", uma "competência política" ou uma "competência ética" - não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência. O conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético, como procurarei demonstrar –, é que define a competência.

A busca de uma formação para compreender o processo avaliativo e o movimento de construção do porta-fólio provocaram-me a descoberta e o espanto, pois deparei com as possibilidades de investigar o registro do professor, em especial os relacionados à avaliação escolar na qual os sujeitos estivessem envolvidos no ato avaliativo. Como afirma Villas Boas (2004, p. 33), "Uma das maneiras de conseguir isso é a construção de portfólios que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho". O registro escrito do trabalho do professor das séries iniciais do ensino fundamental, no âmbito da sua formação em serviço, expresso e refletido no porta-fólio, convenceu-me de que o registro avaliativo é produto e produtor de conhecimento.

As experiências mencionadas possibilitaram perceber o registro carregado de possibilidade de análise e reflexão por parte do sujeito sobre o processo vivido, pois o mesmo produz conhecimento para o professor a respeito de cada aluno, por expressar o seu olhar sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, na sala de aula e no conjunto da escola; e, ainda, situar sua aprendizagem no contexto social revelando sua individualidade histórica e antropológica.

A partir daí, o registro avaliativo encontrou seu espaço nas minhas inquietações, e sua natureza passou a compor o meu interesse. Parti do pressuposto filosófico e histórico da

memória[12], pois, desde os primórdios, o ser humano adota o registro como uma forma de perpetuação e expressão dos seus pensamentos e desejos. Os grandes nomes da história da humanidade estão perpetuados por meio dos registros que temos das suas idéias ou ações.

Os registros avaliativos precisam estabelecer vínculos com o processo de construção do conhecimento e estar embasados na memória compreensiva. É preciso ressaltar a importância da memória compreensiva no contexto dos registros avaliativos. Segundo Warschauer (2001, p. 62), registros com esta natureza constituem "artesanato intelectual, feito diariamente através da prática da memória compreensiva, que é diferente daquela repetitiva e mecânica. Ela não é só a recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens". O registro possibilita o resgate da memória. É uma forma de arquivo das vivências, retomar essas vivências posteriormente significa revisitá-las e, a partir daí, mantê-las, revê-las, mudá-las ou, ainda compreender o que aconteceu no trabalho pedagógico para, de alguma maneira, intervir na realidade da ação educativa registrada.

Esse trabalho de registro do professor realizado de forma consciente possibilita confrontar processos cognitivos, estabelecer conexões no campo da aprendizagem e compreender melhor o processo educativo. À medida que o professor desenvolve observação dos seus alunos, registra, analisa e reflete sobre o trabalho pedagógico poderá obter uma aproximação maior da realidade trabalhada.

A memória compreensiva descrita por Warschauer (2001) foi importante na análise dos condicionantes históricos, sociais, políticos e pedagógicos, presentes na minha trajetória pessoal, concebidos numa perspectiva cidadã, provocando meu interesse pela dimensão do ato de registrar.

A importância desse percurso pessoal e profissional deu sentido à pesquisa realizada, pois, segundo Gatti (2002, p.27), "O pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos que as utilizam". Ao apontar essa relação, entendo que o **registro** está inserido na minha prática social; constatei a relação pesquisa, objeto e vida.

O registro da prática avaliativa como ato político e pedagógico, constituiu-se o foco da minha investigação. Para clarificar o objeto e suas conexões, é preciso apontar os primeiros elementos sobre o registro que demarcaram esta investigação.

---

[12] Segundo Chauí (1997, p.130). A memória é retenção. A imaginação é protensão. Graças à lembrança e à prospecção, o conhecimento filosófico, técnico e científico podem elaborar a experiência e alcançar novos saberes e práticas. Graças à Memória, somos capazes de lembrar e recordar. As lembranças podem ser trazidas ao presente tanto espontaneamente, quanto por um trabalho deliberado de nossa consciência.

Capítulo II

As primeiras idéias sobre registro

> Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.
> WARSCHAUER (2001, p. 61)

Nessa linha, registrar é buscar configurar por meio de símbolos[13] uma representação que temos da realidade que nos cerca. É olhar sobre uma dada realidade existente, observada e/ou vivenciada. As observações e vivências registradas constituem uma possibilidade de descobrir, criar e imaginar. Ler e interpretar seus próprios símbolos ou os símbolos criados por outros permite refletir sobre outras maneiras de conceber o observado e o vivido.

A escrita por meios dos símbolos gráficos constitui a possibilidade de o indivíduo e/ou grupo de relatar, narrar, descrever, dissertar sobre seu olhar sob uma perspectiva particular e olhar sobre o universo de compreensões que carrega a condição humana.

Com base em Borges (1989), Diakove e Kovalev (1976), Cardoso e Brignoli (1983), pode-se afirmar que a expressão escrita representou para a humanidade um salto para novas descobertas, abrindo caminhos para o conhecimento.

No entanto, os povos primitivos também anunciaram seus modos de vida, expressaram seu cotidiano nas pinturas rupestres, e os egípcios com seus hieróglifos expressavam os "sinais divinos". Algumas culturas, como as indígenas, estão fundadas na tradição oral que se estabelece na memória pessoal.

A história da humanidade traz na sua singularidade o registro, pois tudo o que conhecemos foi interpretado, analisado e refletido com base nos vestígios das práticas sociais dos nossos antepassados. Os registros carregam imagens, palavras, desenhos, esculturas como representações do conjunto das práticas sociais e culturais acumuladas ao longo de um tempo. Esses registros têm sido de fundamental importância por tornarem possível, muitas vezes, identificar, no passado, perspectivas de ações para o presente e o futuro.

Escrever, neste caminho, é uma possibilidade de descoberta, como afirma Garcez (2002, p.09): "A escrita não é apenas uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita". Ou seja, não escrevo para mostrar o que sei. Escrevo para descobrir o que não sei.

---

[13] Símbolo é um elemento tomado convencionalmente como representação de um outro elemento. Os **símbolos** são mediações de que nos servimos para lidar com os objetos, com as situações e até mesmo com outros símbolos. De igual modo, os termos, as palavras, são símbolos que representam os conceitos, as imagens mentais e, conseqüentemente, os próprios objetos. (SEVERINO 1994, p. 80)

Na escrita dos registros a observação que se evidencia pode ser anúncio e denúncia de intervenções necessárias no processo vivido pelo sujeito.

Vinculado a práticas sociais, escrever é um ato que exige empenho, trabalho e uma competência que se forma processualmente. Por isso, o registro escrito do professor pode ser investigado em várias áreas do conhecimento como a lingüística, antropologia, psicologia etc.

Bezerra (2003, p.38) entende que a linguagem falada e a escrita possibilitam ao ser o desenvolvimento de processos psico-intelectuais, mas ressalta esse autor a escrita por esta propiciar modos mais abstratos de pensar e de relacionar as pessoas e o conhecimento. Diante dessa constatação, para mim, a análise dos registros escritos do professor passou a configurar outros sentidos para a compreensão do meu papel na docência, na qual inseri minha pesquisa. Busquei, então, compreender o que é registrado pelo professor referente ao processo de avaliação, por que e para que ele o faz.

Para investigar registros, é preciso considerar sua carga semântica, pois os significados das palavras podem ser alterados conforme seu contexto histórico. Para analisar esses aspectos, necessito me apoiar na etimologia, por ser a área que busca recuperar a história de cada palavra e as relações que ela tem com a unidade lexical de que se origina. Cabe, então, identificar etimologicamente o que é **registro.**

> A forma regesto é a mais antiga e vem diretamente de regestum. Somente depois na idade média foi que apareceu registrum, assim mesmo, como termo técnico, designando as cordas com que se acionavam os sinos: registrum campagnal. Deste sentido técnico é que nos veio o registro dos órgãos, os dispositivos pelos quase se torna possível acionar o instrumento, tal qual a corda do sino. A forma registo não é dissimulação de registro, mas o contrário, de registo foi que se fez a epêntese da vibrante r. Discutem-se os eternos gulosos das questiúnculas gramaticais qual das duas formas é a correta? Etimologicamente é o registo. Na prática ambos são usuais e consagrados pelos escritores, predominando, hoje, registro. (CUNHA, s/d, p. 672)

Registrar, do ponto de vista avaliativo, implica, a princípio, estabelecer a concepção de educação na qual esse registro está fundamentado e quais intencionalidades permeiam o ato de registrar. As intenções podem ser numa perspectiva formativa ou classificatória. Contudo, vale reforçar e diferenciar o registro formativo que, segundo Hadji (2001, p. 22) ”É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.”.

No ato avaliativo, mesmo estando algumas vezes longe desta intenção, vale pensar nos registros avaliativos como um elemento precioso no trabalho pedagógico do professor e do aluno para que ampliemos nosso olhar sobre a prática pedagógica e sinalizemos a esperança de dias melhores para uma educação para a autonomia e a emancipação.

1. Os registros avaliativos

> O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas. (WARSCHAUER, 2001, p. 63).

A complexidade dos porquês do ato avaliativo e as dificuldades de avaliar imperam e são explicitadas nas práticas avaliativas adotadas na escola. O desencontro entre o discurso e a prática dos professores realça essa problemática, que se constitui em alvo de uma instigante discussão pedagógica que precisa ser instaurada.

Os registros avaliativos fazem parte da prática do professor, realçam o que muitas vezes está implícito, rotineiramente presente, mas da mesma maneira desconsiderado. Acender, dar vida aos registros avaliativos é uma possibilidade amorosa de compreensão do fazer pedagógico.

O professor, na escola pública, convive com dois tipos de registros, os oficiais e os pessoais, ambos variando em intensidade, intencionalidade e em contextos pedagógicos singulares. Esses registros carregam a função de legitimar e documentar o sucesso ou insucesso do aluno.

Sabemos que a prática do registro avaliativo dos professores é secular, porém é um registro mais voltado para o quantitativo, ou seja, mensurar por meio de notas ou conceitos que pouco ou quase nada expressam a trajetória de aprendizagem do aluno e pouco informam sobre a ação pedagógica do professor. Romper com esse histórico de registro é um desafio para o professor que se proponha realizar uma prática cotidiana de registro do seu fazer pedagógico que privilegie o recolhimento e sistematização das informações, cuja análise promova uma melhoria do trabalho pedagógico e o entendimento mais nítido da trajetória de aprendizagem de cada aluno.

Na maioria das vezes, os registros avaliativos dos professores dizem pouco ou quase nada a respeito do desenvolvimento sócio-cognitivo ou afetivo das crianças, e muito menos do trabalho pedagógico. Nós, professores, não temos a cultura de registro pautada no nosso olhar, diferente do que acontece com profissionais de outras áreas, cujo registro é incorporado de maneira autônoma como parte do procedimento profissional. Registrar é uma prática que ainda encontra resistência entre os professores.

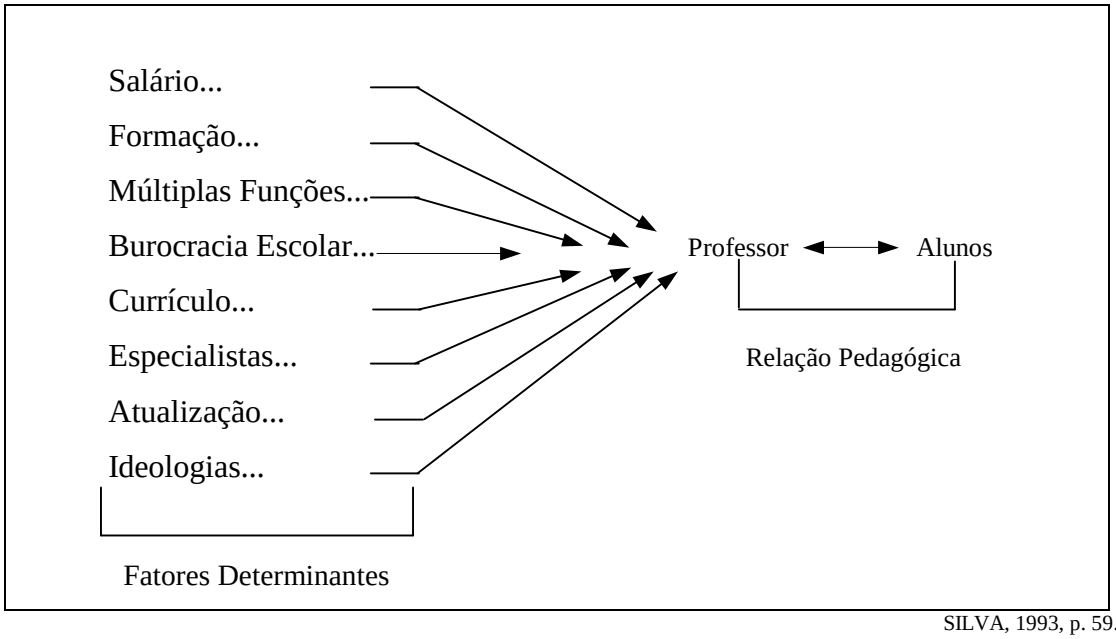
Para Luckesi (2003, p.93):

> [...] a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí.
> Raramente, só em situações reduzidas e específicas, encontramos professores que fogem a esse padrão usual, fazendo da aferição da aprendizagem um efetivo ato de avaliação.

Os registros realizados pelo professor são na sua maioria influenciados pelos princípios da organização do trabalho pedagógico da escola, e essa organização, muitas vezes, apresenta dinâmicas e expedientes que dificultam o registro mais fidedigno da realidade observada na sala de aula, o que interfere diretamente no ato de avaliar.

O professor tem encontrado muitas dificuldades no exercício da docência no ensino público, pois, nesse espaço, ele convive com problemas conjunturais e estruturais, entre eles desvalorização do magistério, burocracia na contabilidade escolar; ambiente escolar inadequado às necessidades das crianças e dos professores; burocratização das metodologias adotadas por políticas públicas descontínuas o que, muitas vezes, acarreta um recomeço constante das estratégias de ensino e aprendizagem. Muitos professores sentem-se despreparados por falta de mecanismos que os atendam na sua formação continuada e que os auxiliem nas questões do cotidiano da sala de aula. Essas situações dificultam registros da prática pedagógica como ilustra Silva (1993, p. 59):

Determinantes que agem sobre o professor



SILVA, 1993, p. 59.

Mesmo diante desse quadro, às vezes desfavorável à prática do registro do professor, não temos como negar a contribuição do registro no contexto da sala de aula para acompanhar o trabalho pedagógico nela desenvolvido.

Nos mecanismos implícitos na engrenagem da avaliação escolar são lançados muitos elementos de análise sobre o desempenho do aluno. Com freqüência, essas análises podem apresentar certas distorções sobre quem aprende e quem ensina, pois, a observação carrega diferentes olhares sobre o mesmo processo. Esse movimento, se unilateral, pode constituir-se como perverso por silenciar aspectos fundamentais para os sujeitos envolvidos no ato de aprender.

Para entender a dimensão dos registros e o seu teor no âmbito do sistema público de ensino, Sgarbi (2003, pp. 86 - 87) os compara e os diferencia.

> Assim ao compararmos os instrumentos oficiais de registro e os registros pessoais devemos compreender que ambos estão carregados de elementos ideológicos, mas com uma diferença significativa entre eles: os oficiais trazem as marcas ideológicas com a intencionalidade de que elas determinem o trabalho do professor pelo desempenho preestabelecido dos alunos; os pessoais procuram pontuar, com uma carga mais visível de afetividade, esse mesmo desempenho, mas consideram, a partir das marcas pessoais das professoras, aspectos outros que não são considerados oficialmente importantes.

A prática avaliativa está inserida no conjunto de práticas sociais, nas quais o conhecimento está a serviço da dominação e do controle hierárquico das relações presentes na escola, explicitando muitas vezes objetivos “ocultos”. Segundo Freitas (2002, p. 59) “A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles”. O registro avaliativo, por informar a posição do estudante na hierarquia da sala de aula, publicada e notificada, formal e informalmente difunde um sistema de registro avaliativo, e este acaba por se transformar em uma arma de controle de qualidade e quantidade do trabalho pedagógico.

Os registros avaliativos pessoais do professor trazem elementos da avaliação informal, porque antecedem e fornecem elementos para o julgamento do professor, e este julgamento constitui-se de valores e atitudes construídas historicamente na escola, na trajetória pessoal e profissional do professor.

A avaliação informal é explicitada na fala do professor e no seu gestual. Os juízos formulados pelo professor podem concretizar-se no registro oficial legitimando o processo

avaliativo. Como conseqüência, a avaliação poderá possibilitar a inclusão ou exclusão escolar e social.

Uma análise desses registros requer também a necessidade de levantar a razão de ser do registro no contexto da sala de aula, observando-se a existência do par dialético objetivo/avaliação, Freitas (2002, p.143). Os registros vinculam-se a quais objetivos? São meros protocolos institucionais, formatados, sem vínculos com a organização do trabalho pedagógico? Nessa trilha, as relações entre professor e aluno carecem de sentido e redimensionamento a partir dos objetivos a serem trabalhados pelos envolvidos no processo educativo.

O diálogo entre os envolvidos na avaliação é importante para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, incluído o planejamento e, mais particularmente, os registros feitos pelo professor.

Como o ato educativo inclui relações de poder, como desdobramento, o mesmo acontece no ato avaliativo. Podemos afirmar que este ato muitas vezes promove espaços de controle e domínio social e escolar, como afirmam Larrosa (2002), Hadji (2001), Nogueira e Catani (2002) e Freitas (2002).

Pode-se afirmar que os registros avaliativos costumam impregnar-se dessa relação de poder. Luckesi (2003, p.105) diz:

> O micropoder, que perpassa as relações entre pais e filhos, entre administradores e trabalhadores, entre professores e alunos, entre pastores religiosos e fiéis etc., é um dos meios pelo qual o macropoder se sedimenta e se estabelece numa trama de relações que enrijecem e constituem o corpo social que conhecemos.

Essa relação está também construída em nós (instituintes), que naturalmente reproduzimos os modelos fechados de avaliação e registro, embora, algumas vezes, insatisfeitos, os critiquemos e rechacemos. Mas, na maioria das vezes, incorporamos modelos instituídos como certezas da tarefa docente cumprida, juramentada e sacramentada.

Muitas vezes, os registros avaliativos expressam e consolidam um aval sobre a aprendizagem do aluno. Esse aval tem seus desdobramentos não só na trajetória escolar do aluno, pois esse registro é uma referência de consulta para um outro aval, o social, e isto passa a ser cíclico. O sujeito é avaliado freqüentemente pelas notas ou conceitos, pelas atitudes e pela instituição na qual estudou. Nesse caso, os registros avaliativos totalizam uma trajetória escolar gerando um histórico da vida escolar do aluno. E assim, o registro certifica e nomeia uma competência escolar expandida para outras competências na vida do cidadão.

O ato de avaliar pressupõe registros. Mas o que significa registrar? Para que servem os registros? Os registros avaliativos feitos pelos professores, quer sejam os oficiais ou pessoais, são marcados por uma intenção. Esta intencionalidade perpassa dimensões pessoais e coletivas. Os registros oficiais, com seu formato e normas supervisionadas, bem como os registros pessoais realizados de forma assistemática e sem critérios definidos, podem carregar na sua feitura improvisação e arbitrariedade contraproducentes para o trabalho pedagógico. Na mesma linha, os registros pessoais do professor costumam ser desconsiderados por estarem, seguidas vezes, carregados de suas impressões particulares e estas, não estão em conformidade com as intenções e objetivos estabelecidos na prática avaliativa prescrita pela escola.

O registro, numa perspectiva classificatória e burocrática, minimiza o processo avaliativo, restringindo-o a um grande número de atividades rotineiras como: provas, fichas e pareceres, geralmente, desvinculados das reais necessidades da sala de aula, burocratizando o trabalho do professor.

O caráter, em inúmeros momentos, arbitrário da avaliação educacional coloca-nos algumas questões. A primeira questão consiste em pensar: que aspectos o professor estabelece como significativos para registrar? Segunda questão: qual a relação dos registros com o real cenário da sala de aula? E como terceira questão: como esses registros podem ajudar nas decisões de intervenção pedagógica do professor?

Considero tais questões fundamentais para pensar um outro significado dos registros na perspectiva da avaliação escolar, bem como a tentativa de romper com a rigidez cartorial da aprovação ou da reprovação, preceitos da avaliação formal e dos rótulos usuais do cotidiano escolar ao definir e classificar o aluno em fraco, médio e forte.

É preciso evitar essas classificações. Elas podem ser determinantes para construir um perfil do aluno sobre o qual é instaurada uma desigualdade de tratamento em função do rótulo, gerando classificações pejorativas por vezes naturalizadas no dia-a dia da sala de aula. Por outro lado, é preciso pensar registros avaliativos numa perspectiva formativa como salienta Hadji (2001, p. 22), de modo que os professores compreendam a atividade de avaliação, qualquer que seja ela, como relação de ajuda.

Historicamente, o registro do “rendimento do aluno”, expressão corriqueira usada pelos professores ao tratar da aprendizagem das crianças, aponta para uma legitimação do processo avaliativo, e ainda para a necessidade da comunidade escolar de apontar os registros como parte do produto da atividade escolar.

O boletim (Figura 1) é uma destas referências ainda em uso na escola, por atender aos anseios de legitimação da inserção do sujeito no processo educativo. Essa análise também se refere ao meu boletim na década de 70 (Figura 2). A comunidade escolar (pais, alunos, professores, coordenadores e diretores) enxerga e expressa nesse registro o trabalho desenvolvido na escola e tal expressão traz indícios dos valores morais, do projeto pedagógico e dos princípios norteadores da avaliação na escola, bem como as concepções de mundo, homem e conhecimento que perpassam a prática pedagógica dos professores.

Figura 1 Boletim da década de 70 (capa)

Parabéns P'ra Você

3 SÃO OS ANIVERSARIANTES DO ANO

1 - BRAZÍLIA IMÓVEIS - 33 ANOS
2 - BRASÍLIA D. F. - 10 ANOS
3 - VOCÊ

E, nós temos a FELIZ LEMBRANÇA de reservar para VOCÊ uma inscrição do

NOVO PLANO NOBRE

Você poderá ganhar: CASA, APARTAMENTO, VIAGEM OU AUTOMÓVEL, por sorteio.

E Mais: Seguros c/acidentes, Resgates, Sorteios Mensais

CGC 00.002.962 - Carta Patente n.º 279 - Matriz Brasília - D. F.

AGÊNCIAS REGIONAIS EM QUASE TODOS OS ESTADOS DO BRASIL

BRAZÍLIA - Imóveis e Comércio S.A.

ED. CARIOCA: CS - 6 - Bloco A - Conjs. 501/11/12 Fones 42-5225 - 43 1647 - 43-3837

197 0

PDF

SEC CEP

Escola Classe N.º 2 do IAPI
Santo Cura D'ars

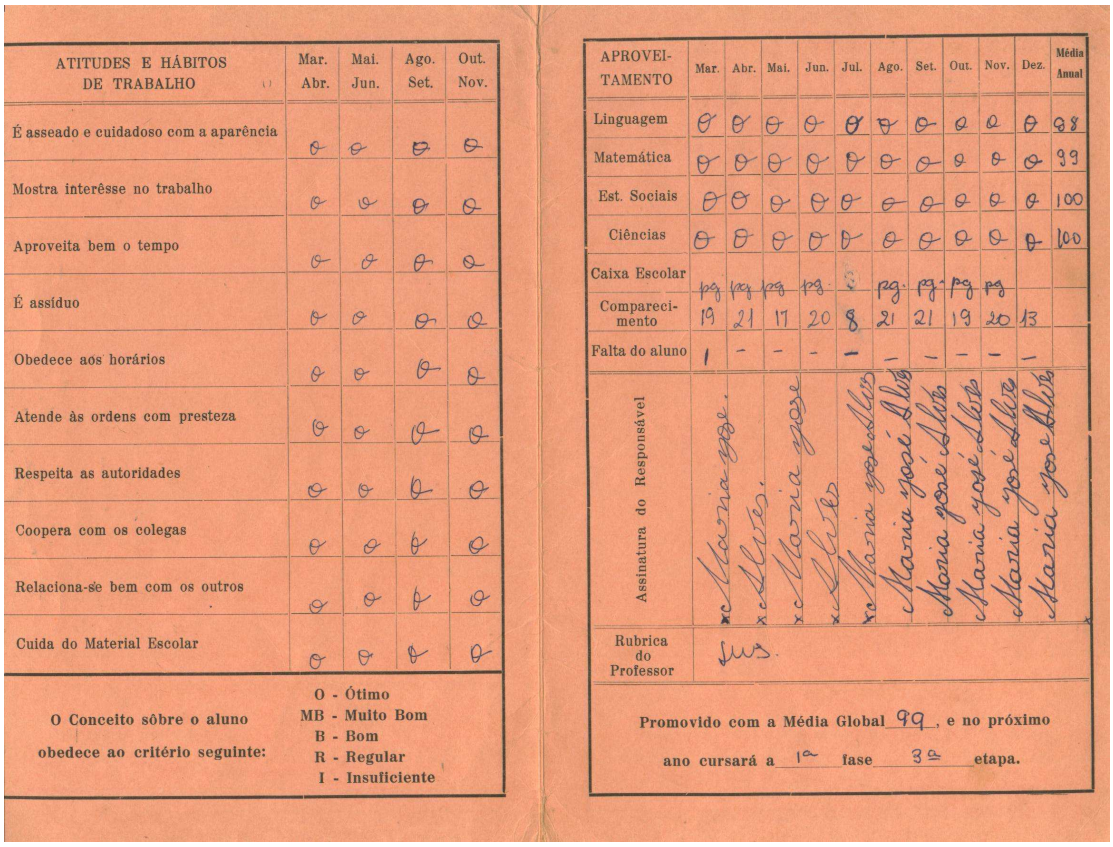
Aluno: Vânia Leila de Castro Nogueira

Fase: 1ª

Etapa: 1ª

"Educai as crianças e não será preciso punir aos homens".

Figura 2 Boletim da década de 70 (corpo)



ATITUDES E HÁBITOS DE TRABALHO	Mar. Abr.	Mai. Jun.	Ago. Set.	Out. Nov.
É asseado e cuidadoso com a aparência	O	O	O	O
Mostra interêsse no trabalho	O	O	O	O
Aproveita bem o tempo	O	O	O	O
É assíduo	O	O	O	O
Obedece aos horários	O	O	O	O
Atende às ordens com presteza	O	O	O	O
Respeita as autoridades	O	O	O	O
Coopera com os colegas	O	O	O	O
Relaciona-se bem com os outros	O	O	O	O
Cuida do Material Escolar	O	O	O	O

O Conceito sôbre o aluno obedece ao critério seguinte:
O - Ótimo
MB - Muito Bom
B - Bom
R - Regular
I - Insuficiente

APROVEITAMENTO	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Média Anual
Linguagem	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	98
Matemática	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	99
Est. Sociais	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Ciências	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	100
Caixa Escolar	pg	pg	pg	pg	[illegible]	pg	pg	pg	pg		
Comparecimento	19	21	17	20	8	21	21	19	20	13	
Falta do aluno	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
Assinatura do Responsável	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	Maria José	
Rubrica do Professor	SUS.										

Promovido com a Média Global 99, e no próximo ano cursará a 1ª fase 3ª etapa.

2. A possibilidade da pesquisa

No Distrito Federal, os registros oficiais são determinados por força de documentos, a saber: Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal (2004), Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2004), Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série (2000), A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno (s/d), pareceres, instruções ou outras solicitações de órgãos oficiais que gerenciam a escola.

O Relatório de Desenvolvimento Individual do aluno e o Diário de Classe, ambos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, são registros oficiais de caráter avaliativo. Preencher esses registros está no rol das atribuições do professor. Conseqüentemente, direcionam sua prática avaliativa.

Cada série do ensino fundamental tem o seu diário específico. No entanto, as diferenças estão no elenco das habilidades trabalhadas em cada série. O diário contém capa e os dados a serem preenchidos no mesmo. Na apresentação do documento, estão explícitos o objetivo e a função do Diário de Classe: "O Diário de Classe é o instrumento de trabalho, onde o professor registra as ações didático-pedagógicas desenvolvidas, no dia-a-dia da sala de aula". Em seguida, por ordem de apresentação, seguem os itens: Instruções de Preenchimento, Competências; Habilidades: Diagnóstico Inicial; Procedimentos do Professor, Freqüência de Dias letivos; Informações Complementares e na contracapa final apresenta-se o Controle de Substituição de Professor.

Esses itens são especificados por ocasião do preenchimento dos diários. Em 2004, o diário era diferenciado para as 1ª primeiras e 2ª segundas séries. No ano de 2005, algumas alterações foram adotadas no Diário de Classe para atender ao BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, implantado em Ceilândia em 52 escolas.

Foram mantidas as mesmas Competências e Habilidades da 1ª e 2ª série para o grupo de crianças de 6, 7, 8 e 9 anos de idade. Alterou-se apenas a capa do diário com a denominação Bloco Inicial de Alfabetização.

> O Bloco Inicial de Alfabetização visa ao atendimento das crianças de 6, 7 e 8 anos a partir de suas características etárias, cognitivas e psico - sociais, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa que permita o desenvolvimento pleno de suas habilidades, a construção de sua autonomia e identidade, bem como sua efetiva inserção na sociedade letrada de nossos tempos.
> (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: s/d, p.)

O Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno é também registro obrigatório no sistema de ensino e seu preenchimento é de responsabilidade do professor. A educação infantil tem um relatório único para crianças de 4 a 6 anos, o que difere do ensino fundamental, pois cada série tem um relatório específico. É composto por duas páginas, dividido em duas partes. A primeira parte destina-se à descrição do desenvolvimento do aluno. O professor a realiza, em cada bimestre, no espaço a ele destinado. A segunda parte é objetiva, com itens comuns, diferenciando em número as alternativas. Os itens são assinalados pelo professor considerando o desempenho da criança. Bimestralmente, são colhidas assinaturas dos pais ou responsáveis pela criança.

No resultado final, o professor assina, data e escreve seu número de matrícula na Secretaria de Estado de Educação. O professor preenche o relatório com carbono, pois o original é entregue, no final do ano, para os pais, e a escola fica com a cópia.

> O Relatório de Desenvolvimento Individual do aluno é composto de duas partes:
> Parte I – O professor deverá registrar textualmente o desenvolvimento do aluno, ao final de cada bimestre, observando as orientações deste material.
> Parte II – Apresenta os parâmetros de cada série, dispostos em 14 tópicos. Assim que o aluno evidenciar o desenvolvimento satisfatório referente a um item, o professor assinala com um X, de modo a acompanhar os avanços e dificuldades na aprendizagem, no decorrer do ano letivo. As linhas em branco, abaixo de cada tópico, poderão ser utilizadas pelo professor, se necessário, para esclarecimentos referentes ao desenvolvimento do aluno frente às habilidades contidas no referido tópico. (DISTRITO FEDERAL, A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno. s/d, p 1)

O relatório de desenvolvimento individual do aluno, no que se refere à parte descritiva, precisa atender a alguns princípios apresentados no documento que orientam o seu preenchimento.

> O ato de escrever deve ser precedido pelo ato de pensar de tal modo que antes de iniciar a compor, o professor deve ter elaborado e ordenado suas idéias, para poder dedicar-se a sua redação, zelar pela clareza de seu texto, pela correção do vocabulário, escolhido, esmerando-se para registrar com objetividade o processo vivido pelo aluno, suas conquistas e descobertas. (DISTRITO FEDERAL – A Construção do Relatório de Desenvolvimento do Aluno. s/d, p.1).

Para preencher o relatório de desenvolvimento do aluno, outras formas de registrar são criadas no âmbito da escola, com a intenção de acompanhar o processo de aprendizagem da criança. O professor precisa estar atento ao uso de determinadas expressões como adjetivos comparativos, generalizações e descrições estáticas, juízos de valor e rótulos segundo orientações oficiais já mencionadas.

A seguir os formulários de relatório de desenvolvimento individual do aluno.

Documento 1 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno – 1ª série – Parte I

Documento 2 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno – 1ª série – Parte II

Documento 3 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno – 2ª série – Parte I

Documento 4 Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno – 2ª série – Parte II

À medida que o professor imprime suas idéias nos seus escritos, passa a instituir uma forma particular de pensar, mesmo que influenciado pelas diretrizes e normas vigentes. E esta configuração impressa na relação sujeito / objeto constituirá parte de sua história cidadã. Segundo Barbosa (1998, p. 82) "[...] o homem é sujeito e objeto de seu próprio conhecimento. Ou seja, é preciso não esquecer o quanto o homem se encontra implicado no objeto o qual se propõe desvendar". Por isso, creio que, na medida em que meus escritos são publicizados, adquirem outras dimensões capazes de intervir na compreensão de uma determinada realidade, bem como de estabelecer ditames para a vida de outras pessoas.

O registro constitui-se prática social dos seres humanos. Na avaliação escolar, ele assume uma concretude do ato de conhecer, atribuindo algum valor, pois é a expressão da compreensão e representação de um determinado objeto ou fato. É limitado, mas não posso ignorar o quanto esses valores determinam relações de poder presentes no ato avaliativo.

É fundamental pensar o registro na sua legalidade institucional, historicidade processual e nas relações de poder, pois por mais atentos que sejamos na nossa avaliação, os registros são portadores de práticas cristalizadas e, muitas vezes, imperceptíveis na avaliação da aprendizagem das crianças.

Considero da maior relevância entender que o registro da avaliação é um desafio entre tantos a serem enfrentados no processo de ensinar e aprender. Avaliar não é uma tarefa fácil. Dalben (1994, p.136) considera que

> A avaliação, como muitos já afirmaram, é o processo nevrálgico do ensino, e aqui complementa-se o termo, afirmando que é nevrálgico referindo-se à existência de dor em ambas as partes. Os referenciais pessoais são diferentes, como já foi colocado, e ainda acrescenta-se nova variável referente ao sistema educacional, que acirra a contradição em vista de sua dominação estrutural do ensino. Diversos entrevistados falam de "sofrimento", e esse sofrimento refere-se especialmente a julgamentos que podem não ser corretos e justos.

Na perspectiva dos registros avaliativos, enfrentei no cotidiano da prática educativa algumas inquietações pedagógicas, dentre elas:

a) Os registros avaliativos oficiais presentes nas séries iniciais podem constituir-se em instrumentos do aparato de exclusão ou inclusão social, imprimindo poderes, às vezes, injustos e interpretados de vários ângulos pela comunidade escolar.

b) As intenções, os significados e sentidos que os professores atribuem aos registros avaliativos de cunho oficial ou pessoal, com freqüência, não são considerados nas discussões pedagógicas na escola.

c) Os registros avaliativos do professor costumam ser por ele considerados como mera formalidade, como parte das suas atribuições, como profissional da educação.
d) Os objetivos que a escola traça, a partir dos registros avaliativos feitos pelos professores, na maioria das vezes, não estão explicitados no cotidiano escolar.

Essas inquietações, seguidas vezes, convertidas em dilemas da minha prática avaliativa, foram referências para compor a necessidade de investigar o registro avaliativo do professor. Esta investigação perpassa os objetivos da avaliação na escola. Segundo Freitas (2002, p. 59), "No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação". Tendo como foco o registro avaliativo do professor, a pesquisa foi orientada pelas seguintes perguntas:

1. O que é registrado pelo professor?
2. O que significa registrar para o professor?
3. Por que e para que o professor faz registros?
4. Como são construídos os registros do professor?
5. O que é feito com os registros do professor?

Essas perguntas deram origem aos objetivos que se seguem.

Objetivo Geral:

Analisar os registros avaliativos realizados por duas professoras de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, articulando–os com o processo de avaliação.

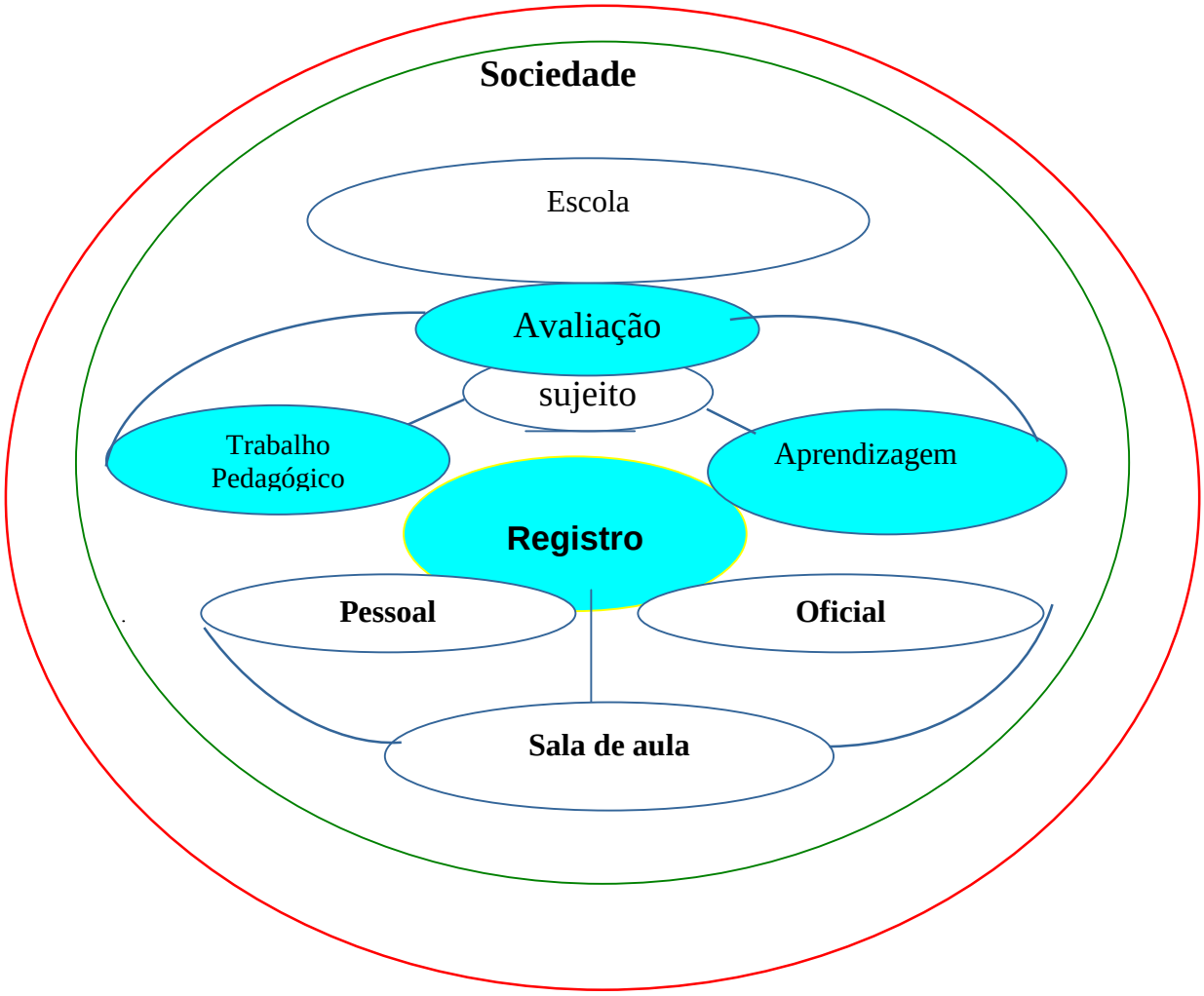
Objetivos Específicos:

- Identificar o que é registrado pelas professoras;
- Analisar os objetivos que orientam os registros das professoras;
- Analisar como são construídos os registros das duas professoras;
- Analisar o significado dado aos registros pelas professoras;
- Analisar a utilização dos registros avaliativos pelas professoras.

Capítulo III
Um olhar para a dinâmica do ato educativo

> A Verdade, o Belo e o Bem não são conceitos estáticos, definidos de uma vez por todas; são conceitos *construídos socialmente*. Se os queremos investigar criticamente precisamos buscar seus fundamentos, os interesses em que estão enraizados. (RIOS 1994, p. 20)

Para apontar os conceitos a serem discutidos no trabalho, elaborei o mapa conceitual abaixo.



A educação como direito de todos é o grande anúncio deste e de outros tempos no Brasil. Educação anunciada nas constituições desde o Império, presente em todos os palanques, infinda promessa de tantos governos e siglas partidárias. Mas o que de fato anuncia este princípio? O caminho histórico educacional percorrido por muitos autores, visando identificar as nossas contradições, tem de fato oportunizado um debate significativo sobre os nossos problemas educacionais? Sabemos do esforço de muitos nessa direção, por

exemplo, Anísio Teixeira (1968), Darcy Ribeiro (1992), Fernando de Azevedo (1966), Florestan Fernandes (1966), Paulo Freire (1979), entre outros, com enfoques diferentes[14] mas, relevantes na composição do cenário educacional brasileiro.

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, o Brasil empreende hoje uma promissora política de educação para todos. Aproximadamente 36 milhões de crianças estão matriculadas no ensino fundamental. Sabemos dos avanços presentes na realidade educacional brasileira, no entanto, algumas questões são seculares, denunciando nossas fragilidades e indicando que nossa ousadia tem sido muito pequena diante do que precisa ser feito em educação. É importante salientar que, aliadas a essas dificuldades internas, pairam sobre os países em desenvolvimento as crises mundiais e regionais de moeda e de mercado afetando diretamente nossos projetos internos.

A história pedagógica é marcada por várias questões políticas, econômicas e ideológicas as quais impregnaram os seus fundamentos na forma de educar. Historicamente, carregamos a influência dos vários intérpretes de diferentes contextos culturais educativos, que buscaram em outros países respostas e modelos como alternativa e tentativa de elucidar nossas questões educacionais. Nossos fundamentos educacionais costumam ser transplantes de outras realidades e necessidades impossibilitando, repetidas vezes, um olhar mais apurado das nossas construções genuínas de conhecimento e etiquetando modismos aos nossos fazeres pedagógicos convertendo-os em ativismo irreflexo.

A educação cumpre o estabelecido socialmente, sendo reflexo das demandas políticas e econômicas de desenvolvimento. Segundo Morin, em artigo publicado na *Folha de São Paulo*, de 31 de março de 2002, "O desenvolvimento ignora que o crescimento tecno-econômico produz subdesenvolvimento moral e psíquico: a hiperespecialização generalizada, a compartimentalização em todas as áreas, o hiperindividualismo e o espírito de lucro geram a perda da solidariedade". Tal condição confronta a autonomia e a natureza da educação e de

---

[14] Compreender a educação implica vários olhares. Entre eles o olhar da Sociologia, contudo não só o olhar sociológico mas, de outras áreas do conhecimento para compreender a educação do nosso país. Perdemos quando distanciamos a educação dos temas sociológicos, e os autores citados contribuíram também com essa discussão. **Fernando de Azevedo**, um dos primeiros catedráticos de Sociologia da Escola de Filosofia, Ciências e Letras (futura USP) formulou também a primeira reforma do ensino do Distrito Federal e foi um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros em 1934 e 1959. **Anísio Teixeira** signatário de ambos os manifestos, responsável pela reforma da educação baiana, também mantinha estreitas relações com a Sociologia. O CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) idealizado por Teixeira empregou diferentes nomes da Ciências Sociais Nacionais durante as décadas de 1950/60: **Florestan Fernandes**, **Darcy Ribeiro**, entre outros. Por outro lado a Sociologia engajada tinha na educação um dos seus objetos centrais de ação. Projetos de educação popular, como o de **Paulo Freire**, eram vistos como mecanismos privilegiados para realização de mudanças sociais, dentro de um projeto intelectual de desenvolvimento nacional. Ver SILVA, Graziella Moraes. **Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre Modernidade.** Texto apresentado no XXIV Encontro Anual ANPOCS – GT Educação e Sociedade - agosto 2000.

forma direta a escola, pois os fundamentos e os ditames da lógica capitalista imperam e estabelecem os interesses do capital para a educação e para a escola.

> A educação é alvo estratégico dessa ofensiva precisamente porque constitui uma dessas principais conquistas sociais e porque está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Integrá-los à lógica e ao domínio do capital significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos. (SILVA 1994, p.28)

Contudo, todo esse movimento precisa ser compreendido para obtermos análises das questões emergentes e urgentes no contexto educacional brasileiro. É primordial entender esse estado de educação vigente para podermos de alguma forma inferir e intervir no cotidiano escolar. Para Freitas (2002, p.128), este momento impõe clareza política e ideológica, necessidade de uma distinção clara do projeto capitalista e do projeto progressista, para podermos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares, evitando a ingenuidade e a cooptação.

Pensar a educação como ato político implica tomada de decisão, postura pedagógica e escolhas de sentido para uma determinada prática educativa. É preciso compreender o ato educativo como definição de um caminho ou de uma proposta. As opções por determinada postura ou atitude são norteadoras das ações do professor, e constituem sua concepção sobre os fenômenos educativos que o cercam.

É importante, também, destacar as soluções educacionais globalmente divulgadas pelos Estados Unidos e Inglaterra e parcialmente aplicadas em outros países. Vale lembrar o programa Qualidade Total patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura na década de 90, por inspiração dessas soluções pautadas no modelo neoliberal. Nesse panorama, o trabalho como forma de produção é também alvo para regulação do sistema capitalista, e toda essa preparação está sob a égide da educação.

A educação nesta lógica é consagrada na escola e pela escola cujos mecanismos de poder de caráter, por vezes coercitivos, estão presentes, como reflexos das relações existentes na sociedade atuando a serviço das classes hegemônicas.

Conceber uma escola atenta às transformações do mundo moderno requer mudanças paradigmáticas no sentido de romper com o que está posto. Contudo, isso não é tarefa simples, implica uma tomada de consciência de toda a sociedade, assim como a formação de políticas públicas confluentes com essa tarefa.

Portanto, a expectativa gerada em vários segmentos da nossa sociedade reconhece a importância de aprender por meio da escolarização. Cada vez mais cedo, as crianças vão para a escola, e as instituições educacionais buscam, assim como o mercado de capitais, ajustar-se às exigências deste tempo para atender aos apelos da sociedade capitalista. As propostas pedagógicas são divulgadas por meio de um marketing direcionado para a possibilidade de qualificar o sujeito para a versatilidade da sociedade atual. Para isso, basta andar nas ruas e observar anúncios nos jornais e outdoors.

O projeto de sociedade capitalista, a supremacia da razão, construiu uma escola que, por meio do seu currículo, disciplina o pensamento. Currículo, difícil defini-lo! Poderíamos identificar um grande número de definições. Estudiosos já encontraram cerca de trinta. Cada uma delas está atrelada, de forma clara ou não, a uma corrente pedagógica, a uma teoria de aprendizagem e a um contexto histórico. Sabemos, portanto, que todos os participantes ou envolvidos não o fazem de forma neutra. Como afirmam Barbosa e Mota (2003, p. 52), “o fato é que, apesar das possibilidades de diferentes concepções e interpretações, discutir o currículo é sempre discutir um determinado modelo de homem, de sociedade e de mundo".

Os estudos e pesquisas desenvolvidos inicialmente sobre o currículo, no campo da pedagogia crítica, a partir dos estudos pioneiros da Nova Sociologia da Educação e da Sociologia do Currículo, procuram mostrar como este currículo, representado pelos conteúdos dos guias curriculares, dos programas do curso do livro de didático, das lições e atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula e perpassando por interesses de grupos, refletem relações de poder na sociedade.

Nos últimos anos, os estudos no campo do currículo se ampliaram, passando a discutir os processos de constituição do conhecimento escolar, analisando as formas por meio das quais a escola apropria-se de diferentes saberes escolares. Busca-se conhecer também mecanismos através dos quais a escola não apenas os transmite, mas também os produz.

A compreensão desse processo de produção do conhecimento escolar vem-se ampliando com as pesquisas no campo da história das disciplinas escolares. Os conteúdos não são estáveis e as pessoas não percebem que, com o mesmo rótulo, isto é, sobre a mesma denominação, diferentes conteúdos vão sendo ensinados ao longo do tempo.

Acredito num projeto que estabeleça um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente em um processo de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Busca-se, assim, a organização do trabalho pedagógico da escola na sua totalidade, o que significa redefinir a escola como espaço público, lugar do debate, do diálogo fundado na amorosidade e na reflexão coletiva.

A participação na escola dos vários segmentos envolvidos é ainda restrita, faltam vínculos com as instituições que formam a comunidade local. Professores e direções limitam-se aos muros escolares. É necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, informação, conhecimento e o trabalho escolar produzido. Esta necessidade é apontada por Libâneo (2000, p.77).

> O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença.

A escola precisa redescobrir sua identidade para relacionar-se com outras instituições educativas: família, mídia, organizações culturais. Precisa redefinir seu papel de instituição formadora e dar respostas educativas e metodológicas às novas exigências sociais. Mas, para isso, precisa de ajuda. Nesse sentido, acredito na proposta de Amaral (2002, p. 132): “Termino com uma proposta de participação efetiva da universidade nos diferentes níveis de ensino – em especial no ensino fundamental”. Se a universidade se constituir parceira da escola pública, poderá descobrir um caminho para contribuir com a aprendizagem das crianças, bem como ajudar nos grandes desafios da escola hoje.

Nesse contexto, nós, educadores, não podemos esquecer nossa condição de trabalhadores e devemos atentar para uma solidariedade social e política, pois, segundo Freire (2002, p. 47), “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na sua formação democrática uma prática de real importância”. Hoje, assumir uma posição de educador na escola, implica estar no centro dessas discussões construindo uma práxis a serviço do público, público entendido como atividade cidadã.

> A escola, como o pensamento contemporâneo, imbui-se em homogeneizar, negando o diferente e o contraditório. Nesse sentido, adota-se um modelo único de conhecimento, que não inclui as diferenças culturais, sociais, de gênero, de linguagem, bem como o próprio ritmo de aprendizagem. Determina-se o ponto de chegada estabelecendo-se o percurso. (KRAMER e SOUZA, 1996, p. 50)

Desse modo, a educação pública está relegada e desqualificada de forma intencional pelas forças de mercado, com raros indícios de resistência em alguns estados, cidades e

municípios, cujas políticas públicas buscam outro sentido para a educação das classes populares que não o da desqualificação, o do sucateamento e o do descaso.

Nos elementos descritos anteriormente, foram apontadas questões educacionais fundamentais. É preciso reconhecer que a humanidade, ao longo da sua história, tem revelado suas crenças e convicções consubstanciadas na cultura de cada povo e estas, por sua vez, são determinantes na maneira de pensar, ver e julgar, conforme a intenção de cada ser humano. A cultura de um homem o define e, conseqüentemente, suas ações no mundo são também definidas pelas suas intenções. Tais ações humanas são constituídas por dimensões econômicas, políticas, sociais, éticas e estéticas, e residem na sua capacidade de avaliar e valorar as idéias, e as coisas do mundo que o cercam.

É preciso articular a idéia de uma educação escolar que busque projetar procedimentos avaliativos que respeitem a ética do cuidado, da escuta sensível do outro, e que busque impregnar nas relações do ato de conhecer a alegria por estar conhecendo.

De posse desse olhar do cuidado, é fundamental negar uma avaliação em que as armadilhas veladas e cristalizadas de práticas avaliativas são portadoras de procedimentos que credenciam e ou certificam para isto, ou aquilo, privilegiando uma concepção utilitarista do conhecimento, o que pode cercear outras maneiras e outros olhares de conceber o ato avaliativo.

1. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos

> Um dos terrenos privilegiados da disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino. Nossa hipótese é de que esta categoria seja a chave para *compreender e transformar* a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método (outra categoria importante da didática) está modulada pela categoria avaliação/objetivos. (FREITAS, 2002, p.144).

A ação humana por si só é avaliativa, porque tudo o que nos cerca desde o primeiro momento da vida passa pelo crivo da nossa apreciação. Nesse sentido, nossa ação no mundo passa a ser revestida de um caráter avaliativo, pois, constantemente, buscamos um aval ou valoramos algumas coisas em detrimento de outras. Mas, qual é a necessidade deste aval? Para que valorar? Quais intenções e sentidos são atribuídos a essas ações?

Nessa perspectiva, a ação avaliativa passa a constituir um caminho, uma maneira de conceber e posicionar-se no mundo, uma escolha, uma atitude, reveladas no amplo cenário da educação, quer seja na família, igreja, escola, ou outras instituições. Portanto, avaliar é

uma prática constante dos envolvidos no ato educativo, assumindo um caráter intencional ou não, presidida por valores, escolhas e atitudes, que não se expressam de maneira uniforme.

Nesta direção, pela condição humana, avaliar é um princípio latente em nossa natureza e nas nossas ações do cotidiano. Pensar a avaliação significa, pensar nas relações sociais estabelecidas entre nós e o outro.

Nossa cotidianidade expressa, em vários espaços, a idéia e a intencionalidade da avaliação. Lugares e fatos, quase sempre, tornam-se alvos das nossas percepções. E, muitas vezes, emitimos nosso parecer, não numa estrutura formal como um diário ou um relatório necessariamente, mas temos uma impressão, mesmo não explícita ou não manifesta do dito, visto, lido ou sentido. Considerando essas percepções, Leal (2003, p. 23) aponta que avaliar é uma atividade motivada por finalidades e, por isso, precisamos, em cada momento, saber por que estamos avaliando e, a partir dessa reflexão, decidirmos os procedimentos de avaliação e as formas de registro, pois, numa perspectiva da avaliação, o ato avaliativo passa a constituir um caminho, uma maneira de conceber e posicionar-se no mundo, uma escolha, uma atitude. Essas referências, se transpostas para o amplo cenário da educação, e em especial para a avaliação escolar, denotam a importância e complexidade da prática avaliativa.

É importante lembrar que a história da educação do Brasil e do mundo revela, de maneira intensa, como a avaliação escolar repercute de forma significativa no processo educativo, e que traços dessa historicidade passam a nortear práticas avaliativas nas nossas escolas. Nesse sentido, Noronha (2002, p. 66) aponta indícios, quando afirma que:

> A cada período do desenvolvimento social e econômico encontramos projetos pedagógicos a ele correspondentes que respondem a demandas e percepções de mundo que têm como base uma concepção dominante de mundo. As concepções de processo de ensino e de avaliação seguem essa lógica.

É imprescindível que os sujeitos da ação educativa reconheçam que o ato avaliativo não é isolado, mas influenciado pelas conjunturas políticas, econômicas e sociais que, com freqüência, se refletem na compreensão da avaliação escolar. Logo, a escola é parte constituinte dessa conjuntura e, como tal, inserida na lógica e na ordem social vigente. Segundo Freitas (2002, p. 96), “a função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico”.

A escola produz e reproduz os modelos instituídos socialmente, e os mecanismos seletivos estão corporificados na figura do professor como agente ideológico da seletividade social. A desigualdade social imposta por este modelo de sociedade de classes apregoa a igualdade de condições, bem como a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que sabemos, é que a igualdade de condições e acesso não se concretiza, muitas vezes, no dia-a-dia do ato educativo. Mas, o que efetivamente construir para mudar os fios desta teia da reprodução? Não se trata de menosprezar o caráter reprodutivista da escola, pois é por meio de uma contraposição que podemos pensar nas possibilidades. Argumenta Freitas (2002, p. 277) que "Recusar a função reprodutora da escola é recusar, na outra ponta, as possibilidades da escola, porque estas últimas são produto da contraposição à reprodução". Compartilho do pensamento de Freitas, creio ser possível de posse de uma clareza política e ideológica podermos pensar a escola reprodutora que temos e buscar as possibilidades de emancipação latentes no âmbito da complexidade da escola.

A igualdade de condições, acesso e permanência são temáticas presentes nas discussões pedagógicas sobre a avaliação escolar. Geralmente, o debate aponta duas possibilidades: a primeira refere-se ao trabalho coletivo como fomento de discussões e elaborações conjuntas num movimento dialógico da aprendizagem, e a segunda refere-se à articulação dialética de outras formas de organização do trabalho pedagógico, estabelecendo outras conexões nos saberes e fazeres dentro da escola.

> A escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno; é o espaço onde se organizam e desenvolvem as atividades de aprendizagem e que possibilita a criação, pelo aluno, dos sentimentos de *pertencer* ao grupo e de ser *proprietário* daquilo que constrói. (VILLAS BOAS, 2001, p.117)

Investigar o caminho da avaliação escolar consiste pensar numa escola comprometida com a aprendizagem das crianças, segundo Hoffmann (1995) e Luckesi (2003). Para refletir sobre a escola com este objetivo é pertinente abordar a pedagogia de forma indisciplinada, insegura e imprópria, na análise de Larrosa (1998). É importante ressaltar que este autor não fala de uma pedagogia voluntarista e sim de uma pedagogia apaixonada e apaixonante por conhecer. Penso que a Pedagogia e a Didática, numa perspectiva da organização do trabalho pedagógico, precisam buscar, na prática educativa, rumos para a sua inferência e significado no contexto atual, onde a mediação é ainda um caminho para atender à diversidade de interesses da sociedade moderna.

Pensar a função social da avaliação implica sonhar e exercitar práticas sociais que estejam a serviço da pedagogia da autonomia. Urge pautar o fazer pedagógico pela pedagogia fundamentada no respeito, na dignidade e na autonomia. Sonhar uma pedagogia da autonomia é pensar numa constante insistência e busca de todos os dias nas nossas salas de aula de alternativas de superação, cônscios, contudo, de nosso inacabamento e dos desafios implicados na tarefa de educar.

> Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas, para aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 2002, p. 65)

A pedagogia presente na escola, hoje, expressa a concepção de educação e traduz a concepção de sociedade marcada pelo capital, gerando um modelo social inibidor de práticas emancipatórias; no entanto cabe à sociedade e à escola buscar outras maneiras para promovê-las.

Infelizmente, nossa ousadia ainda é pequena rumo às práticas emancipatórias. O grande desafio é possibilitar ao professor condições para discutir a avaliação e definir quais paradigmas estarão norteando o processo avaliativo, bem como o caráter desta avaliação. Segundo Luckesi (2003, p. 25), sobressai nas escolas uma pedagogia do exame, que secundariza o significado do ensino e da aprendizagem, promove a internalização de padrões de conduta e colabora com a seletividade social.

É preciso instituir uma pedagogia que privilegie o ensino e a aprendizagem, respeite os sujeitos na sua singularidade e colabore com a inclusão de todos no processo de conhecer. Para concretizar esse objetivo, o cotidiano escolar precisa estar imerso em uma reflexão crítica e permanente sobre a prática educativa, uma reflexão que permita um olhar mais apurado do fazer pedagógico e, portanto, uma ação mais objetiva e justa das práticas avaliativas.

O processo avaliativo precisa romper com os exageros dos mecanismos arraigados da classificação e da seleção, fundados numa relação de poder promotora das desigualdades sociais, que habita o interior da escola.

Contudo, esta não é uma tarefa fácil e demanda competência. Mas, qual competência é requerida para possibilitar e incorporar práticas avaliativas emancipatórias?

Acredito que o primeiro passo consiste em investimento na formação do professor, pois, este de posse de fundamentação teórica, pode vir a acrescentar outros elementos a sua

prática educativa. A formação inicial do professor não contempla o seu olhar pessoal sobre os seus saberes e fazeres profissionais e não privilegia o registro ou a revisão do trabalho pedagógico ou dos conceitos incorporados na formação inicial.

> Apesar de todo mundo reconhecer sua importância no exercício profissional, poucos modelos de formação de professores conseguiram introduzir mecanismos capazes de influir realmente nessa zona de desenvolvimento pessoal. Pode-se pensar que a Universidade, como instância formativa, renuncia a 'formar' a personalidade dos futuros professores e se contenta com ilustrá-los nas diversas disciplinas. (ZABALZA, 2004, p. 17)

Consolidar uma formação inicial e/ou continuada nessa perspectiva é fundamental. Romper com esses mecanismos é uma necessidade da escola ética e cidadã.

Nesse sentido, a possibilidade de análise dos registros avaliativos pode trazer contribuições importantes para a realização de um trabalho pedagógico escolar comprometido com os sujeitos envolvidos no processo escolar, e assim atender a todos de maneira mais justa, legítima, que busque atender às reais necessidades do sujeito no processo de aprendizagem. Ampliar o leque de percepções do trabalho educativo é o grande desafio de todos os envolvidos no ato educativo.

É fundamental debruçar-nos sobre o dia-a-dia da escola, para perceber que caminhos poderemos percorrer, para uma apropriação clara e explícita das nossas incompreensões sobre o ato educativo e, a partir delas, construir projetos pedagógicos voltados para o ensinar e o aprender.

Na análise da avaliação escolar, essas considerações são importantes para compreender as questões sociais localizadas na dinâmica da sala de aula. O processo avaliativo está vinculado à inclusão ou exclusão (social e escolar). Cabe lembrar que o professor, ao interagir com os alunos, revela suas opiniões sobre o que acontece na sociedade ou na escola, e essa interação influi nas concepções de vida do aluno.

> A avaliação escolar funciona como um sistema de oferta e suspensão de direitos, tanto nos fatos cotidianos da sala de aula, como em relação às possibilidades futuras. Contribui para dar à estratificação social uma aparência de conseqüência natural das *diferenças individuais* que caracterizam os seres humanos. A homogeneidade buscada através da individualização cria um *campo de comparação* que, funcionando como *espaço de diferenciação*, justifica a heterogeneidade de resultados alcançada. As diferenças individuais, nesta ótica, naturalizam e legitimam as diferenças sociais. (ESTEBAN, 2002, p. 107)

Uma outra postura pedagógica de registro da avaliação se faz necessária para traçar e pensar caminhos de intervenção pedagógica. Por ser a avaliação uma questão central na dinâmica educativa, ela é, muitas vezes, tratada como forma de controle e, dependendo da

forma como este controle é exercido, pode ser contraproducente no processo de aprendizagem e de inserção social.

Por isso, há necessidade de análise dos registros avaliativos do professor, pois penso que a falta destes no acompanhamento da atividade docente pode afetar as suas decisões com relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido e, conseqüentemente, as práticas avaliativas adotadas. O registro do professor pode ser revelador de novas possibilidades e idéias para efetivar um trabalho pedagógico que interrogue a sua ação e a do aluno, na busca da aprendizagem e da cidadania como construção.

É preciso criar alternativas que permitam uma inserção maior do professor na realidade da sala de aula, e os registros dos professores podem ser mais uma via para a intervenção pedagógica. É fundamental estabelecer os caminhos pelos quais o registro perpassa. Apontar caminhos pode parecer pretensão, contudo, é primordial construir na escola o caminhar no sentido de estabelecer e promover uma atitude reflexiva avaliativa.

2. Os registros avaliativos das professoras

> Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado à outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica. (LARROSA, 1998, p. 145)

Os relatos fazem parte da prática social de um povo. Nesse sentido a escrita foi adotada como a forma mais apropriada de registro para contar a história. A educação escolar do nosso país é abordada nos primeiros registros constitucionais e foi regulamentada desde o Império até os dias de hoje, quanto à estrutura e organização.

A carta de Pero Vaz de Caminha se anuncia como um dos primeiros registros da história oficial brasileira. Arrisco afirmar que, de alguma maneira, é uma apreciação avaliativa do nosso país, ainda que abordada numa lógica factual e questionada por muitos historiadores.

Além disso, nossos primeiros escritos e relatos históricos estão estritamente ligados aos eclesiásticos, aos magistrados e às letras. O conhecimento das letras não deveria ser para todos, pois isso arruinaria o Estado, pois alguém que dominasse as letras questionaria a obediência servil e isto comprometeria o comércio e a agricultura, contrariando os interesses das classes dominantes.

Neste caminho, os registros são elaborados por quem domina as letras e com uma intenção, na maioria das vezes, cartorial. Começamos a nos conhecer como povo por meio dos documentos públicos e privados, bem como dos inúmeros registros encontrados em arquivos de pessoas ilustres, cartórios e repartições públicas.

Os padres jesuítas foram os primeiros educadores no Brasil, tendo iniciado a educação formal por volta de 1549. As atividades pedagógicas e as rotinas das nossas escolas, ao longo dos séculos, são descritas por vários historiadores e revelam nuances do cotidiano escolar de cada época.

A escrita como comunicação foi uma revolução para a convivência humana. O desejo de comunicar moveu vários educadores do nosso país, no sentido de registrar suas experiências com o ato educativo. Como exemplo, vale citar as memórias do educador Paschoal Lemme[15] (1904- 1997), professor carioca que revisita questões da educação brasileira dos anos 20 até os dias atuais, e outros tantos educadores que, por meio de suas memórias, partilharam suas vivências.

> Precisamos de documentos escritos para existir, ser, atuar e possuir: certidões, escrituras, cédulas, comprovantes, registros, recibos, relatórios, projetos, propostas, comunicados inundam a nossa vida cotidiana. Tudo o que somos, temos, realizamos ou desejamos realizar deve estar legitimado pela palavra escrita. (GARCEZ, 2002, p.7-8).

Os professores iniciam seus registros sobre o ato educativo por meio de autobiografias ou por relatos inspirados e motivados pela experiência pessoal ou profissional. Essas escrituras pessoais, na sua maioria, no formato de cartas foram motivadas por vários contextos, revelando a condição do trabalho pedagógico do professor, seus procedimentos educativos e suas impressões sobre o contexto escolar. No entanto, é prudente o comentário feito por Gondra (In: MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 32) sobre as cartas dos professores:

> Explicitar tal condição, nesse caso concorre para aceitar a tese de que as cartas podem produzir material fértil para a reflexão referente à história da educação, ao mesmo tempo que nos obriga a admitir que não dizem tudo. Ao lado disso, vale relembrar que, no trabalho com as fontes, é necessário desenvolver a humildade de deixá-las falar e, do mesmo modo, resistir a suas armadilhas.

Além disso, a produção pessoal do professor não é muitas vezes analisada, devido à natureza do objeto de estudo. No trabalho sobre os diários de professores, cabe o alerta de Zabalza (2004, p. 37): “[...] é possível observar como o trabalho com documentos pessoais

[15] Ver Memórias publicadas em cinco volumes pelo INEP, 2000.

naturalmente implica um grande risco metodológico [...]" por outro, a particular natureza dos dados em si (auto- informes dados pelo próprio sujeito) ou seja, afirmações de natureza pessoal sem recurso de autoridade logo carregam uma complexidade de análise distanciando-se dos padrões científicos convencionais. Por isso, os registros pessoais são, freqüentemente, impedimentos para uma análise mais profunda do olhar do sujeito sobre uma dada realidade educativa. Essa análise implica riscos devido à subjetividade inerente ao olhar pessoal, bem como à carga semântica e ao contexto no qual o escrito está inserido.

Ao longo da história da educação brasileira, o registro do trabalho pedagógico, sob a ótica do professor, não tem sido uma prática usual. Os professores, seguidas vezes, demonstram seu desagrado e uma certa resistência para escrever.

> Costuma se dizer que não há coisa que mais custe aos professores que escrever. Alguém nos definiu como uma profissão contraditoriamente ' 'ágrafa' (porque devemos ensinar as crianças a escrever, mas nós mesmos resistimos muito a escrever: nossas experiências, comunicações em congressos, artigos, etc). (ZABALZA, 2004, p. 29)

No entanto, os sistemas de ensino no Brasil sempre tiveram uma preocupação com a escrituração escolar do aluno, e a responsabilidade sobre os dados dessa escrituração é do professor.

Desde a matrícula, o professor já é responsabilizado pelo aluno. Essa é uma questão que remonta ao século passado, quando a matrícula fazia parte dos muitos manuais de pedagogia[16]. Embora não seja especificamente uma questão dos livros pedagógicos atuais é uma prática historicamente incorporada ao trabalho pedagógico do professor.

Já na sua formação inicial, o professor é apontado como o responsável pela formação da criança e por sua aprendizagem. Nos últimos tempos, esse discurso tem sido apurado e apontado para uma responsabilidade plural sobre o ato educativo.

Para acompanhar um processo dessa natureza, os registros escolares foram sendo aperfeiçoados ao longo do tempo no seu formato, mas não discutidos com a intensidade pedagógica necessária à escola dos nossos dias. A ficha de matrícula, os testes, a inscrição, a caderneta escolar são documentos que remontam aos anos 40 e que até hoje são utilizados pela escola, com outras denominações, mas não explorados no seu potencial, e nas inúmeras informações contidas nestes registros, os quais subsidiariam uma análise mais aproximada da

[16] Ver Backheuser, Everardo. Manual de Pedagogia Moderna: Teoria e Prática.4 ed. Vol. 4. Rio de janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1948.

realidade das crianças, e com base nesta, os professores poderiam intervir com mais propriedade.

Cabe lembrar que a função em destaque dos registros na escola é promover o acompanhamento e controle e por meio das informações coletadas e analisadas, avaliar o processo educativo e/ou redimensioná-lo, segundo as concepções do contexto analisado e, ainda, assegurar uma unidade para todos os atendidos por um determinado sistema de ensino ou unidade escolar.

Essa função, a princípio é gerada no espaço da sala de aula, pois é a partir dela que as necessidades pedagógicas, os avanços e recuos nos processos de aprender e ensinar são retratados, e de posse dessa imagem pedagógica construída, nascem possibilidades de promover as intervenções cabíveis a cada situação escolar.

> Para tanto, discuto que o cotidiano e a ação docente são pontos de partida no processo de ressignificação das práticas pedagógicas. Aliando-se a esse processo de reflexão, de teorização e aos pontos de partida da ressignificação da prática, situo o registro escrito e a memória, assim como o replanejamento coletivo da ação docente como elementos teórico-metodológicos fundamentais num processo educacional que se pretenda dialógico, mediador, libertador, emancipatório. (BUSATO, 2005, p. 59)

Contudo, é preciso uma formação de professores tanto inicial como continuada que busque uma nova compreensão da avaliação. Segundo Freire e Shor (2003, p. 21), “O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos”. Uma formação que considere o processo de construção dos significados do fenômeno educativo com base na trajetória de quem ensina e aprende, pois a compreensão desses processos é o caminho para priorizar os objetivos de uma avaliação processual e contínua.

O professor é chamado para refletir sobre sua ação na perspectiva de uma avaliação formadora, bem como fundamentar sua práxis, indagando sua prática docente.

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. (FREIRE, 2002, p. 71)

A partir das contribuições de Freire, pode-se entender que os registros avaliativos dos professores podem constituir procedimento primordial para o trabalho pedagógico. Eles dão visibilidade aos resultados da avaliação da aprendizagem considerando princípios éticos.

> Quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos, percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Os trajetos percorridos por cada um obedecem a ritmos e interesses diversos. Aprendem-se coisas muito diferentes, embora vivendo a mesma experiência, descobrem-se coisas inusitadas a cada passo, cada pessoa a seu tempo, embora vivendo no mesmo tempo das demais. (HOFFMANN, 2002, p. 89)

A visibilidade dos registros avaliativos é relevante por oportunizar o acompanhamento e intervenção pedagógica na organização da escola. Os registros do trabalho pedagógico demandam clareza sobre as práticas inseridas no espaço da escola, cabendo apontar a relevância das práticas avaliativas. O registro do trabalho pedagógico carrega uma diversidade de elementos que possibilitem pensar sobre os caminhos pedagógicos a serem adotados e ainda observar a multirreferencialidade de que os registros são constituídos. Para isso, é fundamental pensar a natureza e o significado da expressão "trabalho pedagógico" segundo Villas Boas (1993, p. 21)

> Cabe, primeiramente, esclarecer o entendimento de trabalho pedagógico, que aponta em duas direções. Em uma primeira forma, é o trabalho desenvolvido pela escola, como um todo, cujo objetivo é a transmissão/assimilação do saber sistematizado, para o que concorrem todas as ações escolares. Dele fazem parte não só as atividades desenvolvidas em sala de aula, entre professor e alunos, mas, também, a organização global do poder na escola, a estrutura administrativa, as reuniões de pais, de professores e de conselhos de classe, os eventos sócio–culturais, como horas cívicas, palestras, comemorações, confraternizações, festa junina etc. A justificativa é que todas as iniciativas escolares afetam direta ou indiretamente a formação dos alunos, em termos do currículo aberto e do oculto.
>
> Em uma segunda direção, o trabalho pedagógico restringe-se à interação professor – aluno, em sala de aula.

Na dinâmica do trabalho pedagógico é registrado o trabalho desenvolvido pela escola e a interação professor–aluno em cada sala de aula, o que permite refletir sobre o trabalho desenvolvido pela escola. É sem dúvida producente para a escola registrar o trabalho pedagógico.

Os registros avaliativos do professor originam-se de várias exigências expressas em documentos oficiais no âmbito dos sistemas de ensino e de normas da própria escola. É preciso lembrar, ainda, segundo Hoffmann (2005, p. 32), que o olhar do professor sobre o aluno carrega o objetivo e o subjetivo do que está sendo observado e será interpretado. Os registros avaliativos feitos pelos professores, quer sejam os indicados pelos órgãos oficiais ou os pessoais, são seguramente marcados pela subjetividade de quem registra.

> Ou seja, o ser humano interfere no meio ambiente não só devido ao fato de nele estar presente, mas sim em função de modificá-lo para buscar a satisfação de suas

> necessidades. Enquanto os demais animais agem por contigüidade, o ser humano age por intencionalidade; faz a natureza transformada o seu verdadeiro meio de vida. Mas, ao mesmo tempo em que constrói o seu mundo, constrói-se a si mesmo com as características do mundo que construiu. A ação sobre o mundo nos configura a esse mundo. (LUCKESI, 1992, p.116)

O professor registra sua prática avaliativa, de forma aleatória ou planejada e, dependendo de cada forma adotada, pode conceder a esse registro um determinado reconhecimento, com base na intencionalidade envolvida no ato de registrar. É claro que uma ação não planejada pode gerar improvisos e arbitrariedades, por isso, insisto em uma ação de registro planejada e com objetivos bem definidos no trato das questões pedagógicas. Acredito que registros avaliativos de professores pautados nesta ótica possam assumir um caráter mais legítimo das observações e reflexões do professor sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, e com uma prática avaliativa mais aproximada das reais necessidades da criança.

Por outro lado, os registros avaliativos podem ser apresentados de forma fria, ressaltando o caráter quantitativo expresso, numericamente, em dados insuficientes para a compreensão do processo pedagógico e da trajetória de aprendizagem de cada aluno, por focar e valorizar, muitas vezes, os aspectos atitudinais reduzindo a relação pedagógica a uma preocupação com o comportamento do aluno em sala de aula e realçando um certo autoritarismo do professor.

O julgamento do professor, o prêmio e o castigo são práticas do ritual pedagógico da sala de aula. Estas práticas são corporificadas na avaliação formal e informal e os registros refletem posteriormente, este julgamento. A avaliação formal existente na escola consiste em avaliar o aluno por meio de provas, questionários, exercícios e outros procedimentos avaliativos cabíveis na avaliação formal. As atividades avaliativas formais certificam a competência do aluno. Como certificados podem ser verificados e acompanhados pelos sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Desta forma, os critérios e normas presentes nesses instrumentos de avaliação formal são disponibilizados, mais freqüentemente, o caderno de atividades, provas, atividades extra-classe e outras, o que traz mais clareza aos objetivos e/ou critérios avaliativos pretendidos diferentemente dos critérios da avaliação informal que carregam a subjetividade do professor e critérios muitas vezes não explicitados claramente.

No entanto, é a partir da avaliação informal que as decisões são tomadas pelo professor. Segundo Bertagna (2002, p. 26), a avaliação informal é pouco expressiva nas discussões sobre avaliação, pelo seu caráter intuitivo, sendo por meio dos mecanismos da informalidade da avaliação o desvelar das tramas das desigualdades escolares. A avaliação

formal e a informal habitam a sala de aula e se complementam por estarem uma intervindo na outra.

> O professor atento, interessado na aprendizagem do seu aluno e investigador da realidade pedagógica procurará usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno. (VILLAS BOAS, 2004, p. 24)

O registro avaliativo do professor precisa constituir-se numa lente que promova a investigação permanente do contexto, intertexto e do texto presente na sala de aula. O professor precisa estar atento para uma prática contínua de observação e reflexão da ação docente. Segundo Freire (2002, p. 109), ““o espaço pedagógico é um” *texto* “para ser constantemente” “lido” interpretado “escrito” e “reescrito””. É importante ressaltar o registro no trabalho pedagógico do professor, como espaço de leitura das potencialidades e possibilidades, bem como dos entraves do ato de aprender, tanto do professor, como do aluno na dinâmica da sala de aula.

Os registros do professor como produto da prática avaliativa são legalizados e publicados. A publicização dos registros resulta numa hierarquização das instituições educacionais e dos sujeitos, pois na medida em que uma criança estuda numa determinada instituição e apresente um determinado histórico escolar ou uma nota, estas informações são constantemente consideradas nos mecanismos de seletividade social. Segundo (Esteban, 2003, p.17), o “que é registrado informa a posição dos estudantes na hierarquia da sala de aula, da escola e da sociedade”. O registro assume a forma de controle de qualidade ou quantidade apresentando quem aprendeu ou não, marcando os reprovados, aprovados ou em recuperação.

O discurso das inovações pedagógicas está por toda parte. Contudo, os registros continuam subordinados a uma lógica cartesiana dos resultados obtidos e preso às convenções dos números, menções e conceitos, para explicitar a supremacia da nota no processo avaliativo.

2.1. Os registros oficiais

Os documentos existentes na escola que norteiam o desenvolvimento das atividades curriculares, direcionam o trabalho pedagógico do professor, na maioria das vezes, e constituem uma referência para os seus fazeres diários. Embora o professor questione as normas, ele as incorpora com facilidade nas práticas do cotidiano escolar. Concomitante a esta

situação, existem mecanismos constantes, para reforçar os procedimentos oficiais e fazer valer as normas prescritas, como bem anuncia Abud (2001, p. 29).

> Os currículos e programas das escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os "interesses dos alunos". E por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração.

Movido pelas circunstâncias do trabalho pedagógico, o professor produz, ao longo da sua trajetória profissional, vários escritos como: caderno de planejamento, cadernos dos alunos; murais; bilhetes; álbuns; relatórios; atas; textos informativos; adaptação de textos; provas; relatórios, e outros escritos, conforme as políticas educacionais ou as leis vigentes e, ainda, escritos pessoais.

A razão de ser deste elenco de registros é buscar melhorar a prática educativa no sentido de aprimorar e redimensionar os procedimentos pedagógicos em prol da aprendizagem das crianças. Mesmo com avanços significativos de melhoria do ensino, muito ainda precisa ser feito. No entanto, com freqüência, somos atropelados pelas inovações implementadas no sistema de ensino por falta de uma reflexão mais apurada sobre o contexto escolar.

O registro oficial tem seu espaço no processo avaliativo formal por seu caráter sistemático, fazendo parte do rol de atribuições do professor. Os registros oficiais são a expressão da avaliação formal do aluno e os resultados estão acessíveis aos sujeitos envolvido, no processo avaliativo. No entanto, associados aos resultados oficiais, outros elementos são considerados, entre eles a atitude e o comportamento do aluno, que são constante e informalmente avaliados pelo professor, mas este julgamento, apreciação ou impressão não está acessível aos sujeitos, é um registro "invisível", mas considerado no processo avaliativo.

Na maioria das escolas, o registro em destaque é o Diário de Classe, considerado um registro oficial. O Diário de Classe é um registro cujo formato é variado, dependendo do sistema de ensino, mas somente no seu formato gráfico, no mais, as informações são as mesmas. O diário geralmente apresenta identificação na capa, como nome da escola, professor, série, turma e ano, e ainda a lista nominal dos alunos, folhas com espaço para anotar a freqüência e os conteúdos trabalhados pelo professor, bem como espaços em branco para as observações necessárias como: atestados médicos, observações sobre rasuras e outros

dados considerados pertinentes sobre as crianças individualmente e /ou ao desenvolvimento da prática educativa do professor.

Alguns professores detalham seus procedimentos pedagógicos em cadernos ou similares, criando um diário paralelo ao oficial das suas atividades de sala de aula. E neste tipo de registro inserem fotografias, informações complementares sobre textos utilizados nas aulas, enumeram os livros didáticos e/ou literários trabalhados e suas referidas páginas, buscando resgatar todos os elementos possíveis do processo educativo vivido pela turma, e ainda ornamentam o diário de classe com adesivos, papéis ou plásticos coloridos. Outros professores preferem se deter aos aspectos solicitados no diário de classe, preenchendo os campos solicitados, nem sempre utilizando todos os campos disponíveis.

O diário de classe, freqüentemente, não expressa o que aconteceu no dia-a-dia da sala de aula. Como exemplo as situações recorrentes no início do ano letivo, greve, paralisações e substituição de professores. Nestas situações, é solicitado ao professor que ele regularize seu diário, e esta regularização por vezes contraria o que efetivamente aconteceu.

Para explicar este descompasso, cabe ilustrar uma situação comum em escolas públicas nas quais presenciei como professora e coordenadora de estágio. O ano letivo geralmente começa em fevereiro, mas o diário só é entregue em março. Há matrículas de alguns que ocorrem alunos em março, e as freqüências deverão ser registradas desde o mês de fevereiro, período em que o aluno não pertencia, ainda, aluno à escola. Mas é preciso atender a criança com a freqüência mínima disposta em lei e garantir os dias letivos. O estudo de Alves (In: MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 72) reforça as diferenças que aparecem sobre o diário de classe e o seu “uso” como documento oficial.

> A escola tem uma história documentada diferente daquela oficial, que nos pode ser “contada” até mesmo por documentos entendidos como “oficiais”, desde que sejam produzidos pelos ‘praticantes’ de seu cotidiano. Somente quando ‘usamos’ fontes produzidas no seu cotidiano é que podemos identificar tanto as repetições e semelhanças como aquilo que de diferente ocorre no interior das escolas e das salas de aula.
> (EZPELETA; ROCKWELL, 1986 apud ALVES 2003, p. 75)

Há casos em que, os registros oficiais não atendem a todos os critérios de uma dada realidade ou as necessidades que emergem da prática avaliativa e conseqüentemente de registro. Eles são elaborados para atender a um conjunto de escolas e são, freqüentemente, fundamentados na pedagogia de exame. Como cada escola constitui um universo particular, critérios avaliativos apontados por uns como fundamentais podem ser desconsiderados em

outras escolas. Universalizar um mesmo olhar avaliativo no desenvolvimento do trabalho do professor não me parece ser o melhor caminho.

> A avaliação é uma atividade natural, enquanto que a qualificação é artificial e de mera conveniência social, que somente por razões ideológicas ou de oportunidade burocrático – administrativa, ou por simples comodidade, pode ser justificada. Quando as identificamos, além de perverter, empobrecer e desvirtuar a ação de avaliar, fabricamos um artefato enganoso ao qual se aderem supostos valores de conveniência que vêm para desempenhar funções dispersas e díspares, que só em amálgama artificial de ações que aparentemente servem para o mesmo – avaliar e qualificar o rendimento do aluno, por exemplo – lhes é dado um significado que apenas representa os parâmetros que definem e delimitam a própria convenção que os inventou. (MÉNDEZ, 2002, p. 85)

Várias iniciativas no caminho da emancipação no campo da avaliação estão sendo divulgadas por vários estudiosos, bem como o esforço dos diversos segmentos envolvidos nesta questão. E como desdobramento desta problemática existe uma tentativa no sentido de elaborar registros oficiais que subsidiem a prática avaliativa a favor da qualidade da aprendizagem da criança.

2.2. Os registros pessoais

Historicamente, as memórias das professoras não são divulgadas ou difundidas. Refiro-me às professoras, pois as mulheres continuam, em sua maioria, assim como nas décadas passadas, atuando nos anos iniciais. As professoras não se autorizam como escritoras. Na análise de Mignot e Cunha (2003), são reduzidas as publicações memorialística feminina brasileira, o que expressa as relações de poder e escrita.

Muitos dos escritos dos professores são fontes autobiográficas nas quais os professores revelam sua intimidade, infância, ou seja, por meio do seu cotidiano, acabam por explicitar o trabalho pedagógico e comunicam suas práticas, em um determinado contexto histórico.

Além dos escritos autobiográficos, os professores quando relatam sua experiência pessoal o fazem em forma de diários, livro de bordo, observações de aula, anotações de situações inesperadas, registro de incidentes, palavras ou frases indicando situações da sala de aula e outras tantas denominações. O importante é que este tipo de registro carrega um envolvimento pessoal sobre a realidade na qual o professor vivencia seu trabalho pedagógico. Embora com predominância de traço pessoal podem revelar nuances de suas atividades educativas e, conseqüentemente, das suas experiências avaliativas na sala de aula.

> O envolvimento pessoal na realização do diário é, portanto, multidimensional e afeta tanto a própria semântica do diário (nele aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. assim como as razões pela quais o fazem e a forma como o fazem: isso é na verdade o que torna o diário um documento pessoal) como o seu sentido (o diário é, antes de mais nada, algo que a pessoa escreve desde de si mesma e para si mesma: o que se conta tem sentido, sentido pleno unicamente para aquele que é, ao mesmo tempo, autor e principal destinatário da narração. (ZABALZA, 2004, pp. 45- 46)

O magistério não incorporou em suas práticas o registro pessoal. O olhar do protagonista do processo com freqüência, silenciado, de maneira sutil. O registro pessoal precisa ser considerado. Segundo Nóvoa (1992, p. 27) "Não é possível separar o 'eu' pessoal do 'eu' profissional. Portanto, a análise do professor nessa escrita de si é importante para compreender o ato educativo.

Os professores buscam por meio dos registros pessoais reconstruir a trajetória profissional e o cotidiano escolar. Alguns professores, além dos registros normativos obrigatórios, elaboram outros procedimentos de registro como possibilidade de acompanhar e investigar o trabalho pedagógico. Podem ser destacados alguns adotados pelos professores na escola, como anotações avulsas; bilhetes, carimbos, o caderno de acompanhamento da turma, anotações no caderno de planejamento sobre o desenvolvimento das crianças em alguns conteúdos (adição com reserva, leitura e escrita), fichas para acompanhar determinadas atividades em sala (jogos, gincanas e outras) ou mesmo buscar o controle disciplinar das crianças com anotações da seguinte natureza: crianças que não irão para o recreio, etc.

Os registros pessoais elaborados pelo professor costumam ser organizados de forma assistemática, pois disputam com os registros oficiais devido ao tempo que estes demandam para o seu preenchimento.

A escrita pessoal do professor nem sempre é explorada na dinâmica escolar pelo seu caráter assistemático e por não ser uma prática de todos os professores. Na verdade, são registros espontâneos, nos quais o professor aponta o seu olhar pessoal sobre o contexto escolar e percepções sobre a aprendizagem das crianças.

É preciso considerar no trabalho do professor a dimensão de uma avaliação formadora, e para isso é preciso considerar prioridade claras: a ação e o sujeito que age. O sujeito que no seu trabalho pedagógico acompanha a criança no seu desenvolvimento e ao mesmo se desenvolve como pessoa e profissional que precisa acompanhar este processo, registrando os avanços e os recuos para obter elementos visíveis, sobre o processo vivido. Esta visibilidade é defendida por Sacristán (2002, p. 211) que aponta a necessidade de a escola dar sentido ao que se aprende nela e fora dela, aperfeiçoando de forma ordenada modos novos de se

comunicar. E esta comunicação é imprescindível no trabalho educativo que pretenda registrar para analisar, acompanhar e intervir no processo de aprendizagem da criança.

3. Os Registros Avaliativos de Professores na Proposta Pedagógica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

> Registrando sua atitude mediadora no processo de ensino e de aprendizagem, na relação entre professor e aluno, revelando posturas pedagógicas adotadas, o professor registra o seu fazer pedagógico, valoriza a sua postura e descreve seu compromisso para com o desenvolvimento de seu aluno.
> (DISTRITO FEDERAL, CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL 2002, p. 175)

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal orienta a ação escolar por meio de uma avaliação formativa pautada no caráter inclusivo e nos preceitos da ética e da cidadania. Os registros avaliativos são recomendados no ensino fundamental como ação didática de intervenção pedagógica.

Adota–se na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal uma avaliação por competências e habilidades. Estas são descritas no diário de classe e sintetizadas no relatório de desenvolvimento do aluno. Orienta as escolas no sentido das competências e as habilidades não serem tratadas de forma estanque. Reforça - se ainda a convicção e o desejo de uma prática pedagógica pautada no desenvolvimento de conteúdos significativos e na valorização das relações pedagógicas dos sujeitos. Recomenda-se que a prática pedagógica seja discutida nos vários momentos escolares.

Os documentos que orientam a avaliação e o registro avaliativo nas escolas públicas do Distrito Federal defendem a construção de uma avaliação contínua, apoiada por registros do processo de aprendizagem de cada criança.

Para o alcance desse propósito o “Relatório de Desenvolvimento do aluno” é indicado como a possibilidade de acompanhamento pelo professor, e este tem o papel de promover, na sala de aula, um espaço de discussão pedagógica e de reflexão, e este acompanhamento da avaliação será viabilizado por meio de registros permanentes e contínuos.

O diário de classe, como o nome indica, deve ser preenchido diariamente pelo professor, não pode conter rasuras e se as mesmas existirem devem ser ressalvadas na parte das Informações Complementares. O diário é um documento da escola e não deve ser retirado da mesma. Caso o professor precise levá–lo para casa, só pode fazê–lo com autorização prévia do secretário da escola ou da direção da mesma.

O diário de classe é composto de 07 (sete) partes, a serem desenvolvidas conforme Instruções de Preenchimento, sintetizadas abaixo: Parte 1 - Competências: O professor deverá na sala de aula desenvolver as oito competências previstas para as quatro primeiras séries.

Parte 2 – Habilidades: Ter a lista das 89 (oitenta e nove) habilidades em mãos para facilitar o planejamento.

Parte 3 – Diagnóstico Inicial: Relato dos primeiros contatos entre professor e alunos no qual o professor também deve considerar aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos das datas das aulas ministradas e dos procedimentos desenvolvidos com a turma.

Parte 5 – Folha de Freqüência: Registro diário da freqüência dos alunos, suas faltas e presenças.

Parte 6 – Informações Complementares: Este campo é destinado à ressalva de rasuras ou informações por bimestre que o professor julgue necessário registrar.

Parte 7 – Controle de Substituição do (a) Professor (a): Registra–se o início e o término da substituição com as assinaturas e as datas correspondentes ao período de substituição.

Seguem na íntegra, as “Instruções de Preenchimento” do Diário de Classe e as partes que o compõem.

Documento 5 Instruções de Preenchimento do Diário de Classe

No relatório de desenvolvimento individual do aluno, o professor deve preencher a parte I, que é descritiva, e a parte II, objetiva. Para realizar este relato, o professor deve recorrer a outros registros que servirão de fonte de informações necessárias para compor o percurso de aprendizagem do aluno por meio do relatório de desenvolvimento individual. Este deve ser preenchido bimestralmente pelo professor, em duas vias, uma original e a outra cópia em carbono. Não pode conter rasuras e deve ser escrito com caneta preta ou azul. Se o aluno for transferido, o relatório o acompanha; caso contrário, ao final do ano, uma via do relatório é entregue aos pais e outra vai para o arquivo morto, da escola.

No arquivo morto ficam os documentos que não estão em atividade. Estes servirão para consulta ou base de dados para expedir segunda via de documentos.

O Diário de Classe e o Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno fornecem dados para outros documentos do aluno, como o histórico escolar, declarações e certificados, entre outros documentos importantes no conjunto da escrituração escolar.

Figura 3 Videoteca e Arquivo da Escola

Os registros avaliativos oficiais são realizados conforme as orientações pertinentes escrituração escolar do Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2004) e de acordo com as Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2004). Este último documento, na sua apresentação, explicita a natureza do mesmo, e resume uma coletânea dos fundamentos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, da Lei Orgânica do Distrito Federal, da Resolução nº 1 – CEDF de 26 de agosto de 2003 e, ainda, de pareceres e resoluções vigentes.

As normas visam a orientar e subsidiar os procedimentos administrativos referentes à atividade educacional. O Regimento Escolar das Escolas Públicas do Distrito Federal (2004, p.18 – 19) define e lista os registros obrigatórios por lei na subseção Única da Escrituração Escolar.

> Art.16. A escrituração escolar é o registro sistemático dos fatos relativos à vida escolar do aluno e da instituição educacional, de forma a assegurar, a qualquer tempo, a verificação da identidade de cada aluno, da autenticidade de sua vida escolar, da regularidade de seus estudos, bem como do funcionamento da instituição educacional. [...]

> Art 17. Para registro da vida escolar do aluno e da instituição educacional são utilizados, dentre outros:
> I- fichas;
> II- diários de classe;
> III- históricos escolares;
> IV- certificados;
> V- diplomas;
> VI- relatórios;
> VII- atas;
> VIII- requerimentos;
> IX- declarações;
> X- livros de registros.

São de responsabilidade direta do professor preencher os diários de classe e os relatórios. Cabe lembrar, que os demais registros, como históricos escolares, certificados, diplomas, atas e declarações têm como fonte de informações os diários de classe e os relatórios de desenvolvimento individual do aluno. Fichas, livros de registros e atas são, muitas vezes, registros construídos para ajudar a compor os registros avaliativos oficiais ou mesmo comunicar os dados contidos nos diários de classe e/ou nos relatórios de desenvolvimento individual do aluno.

Com base no aparato legal, os registros avaliativos oficiais são preenchidos pelos professores e supervisionados e convertidos em dados pelo secretário escolar. De posse destas informações, esse profissional insere os dados no sistema de informação adotado pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. No início do ano seguinte, os registros são utilizados como fonte de informação para compor as transferências dos alunos concluintes da 4ª série ou que, porventura, solicitarem mudança de escola e ainda para a organização das turmas do ano letivo seguinte. Concluídas estas atividades, os registros avaliativos oficiais dos professores são encaminhados para o arquivo morto.

Todos os dados produzidos pelos registros oficiais dos professores são inseridos no Sistema de Gestão Escolar–SGE,[17] que é um sistema informatizado adotado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Considerei relevante a sua inserção na análise, pois toda a produção dos professores em termos de registros avaliativos foi convertida em dados para o SGE. O Chefe de Secretaria alimenta o módulo Escola, designado, assim, por

[17] O Sistema de Gestão Escolar SGE foi desenvolvido com o intuito de agilizar o processo de controle das Redes de Ensino. Os Estabelecimentos de Ensino sabem que fatores como agilidade, qualidade e eficiência no atendimento são importantes diferenciais na prestação de serviços. Um sistema de gestão escolar das ações de controle de desempenho e freqüência de alunos/professores, processos de matrícula, emissão de boletim e correção de gabaritos e provas faz-se de grande valia no processo de gestão. Conhecedora destas premissas, a Secretaria de Educação resolveu via licitação, contratar uma Solução Integrada de Gestão Educacional para o Distrito Federal. Como parte desta solução o Projeto **SGE – Sistema de Gestão Escolar** deverá implementar, de forma automatizada, todo o controle acadêmico das escolas, de acordo com a nova "LDB" (Lei de Diretrizes e Bases) e o regimento educacional em vigor[...] (DISTRITO FEDERAL, Guia do usuário, 2001, p. 03)

armazenar as informações no nível da escola. O módulo escola alimenta o módulo corporativo no nível da Diretoria Regional de Ensino. O módulo corporativo é ampliado por deter os dados de todas as escolas ligadas à DRE. A escola não tem acesso ao módulo corporativo. Para explicitar como a informatização agiliza alguns procedimentos administrativos, segundo dados da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia (Nota de Campo 12/05/05), "O levantamento do fluxo dos alunos de todas das escolas da regional poderia levar uma semana para serem contabilizados os dados das 98 escolas de Ceilândia, incluídas as 06 instituições conveniadas". Com a implantação do Sistema de Gestão Escolar - SGE isto é automático. O Coordenador do SGE em nível regional acompanha as informações de cada escola, mas as informações no módulo corporativo só podem ser acessadas pela Secretaria de Estado de Educação, por outras Diretorias Regionais de Ensino e pela Diretoria Regional da qual a escola se insere. Nesse caso, o acesso é permitido apenas ao Núcleo de Recursos Humanos-NRH, ao Núcleo de Coordenação Pedagógica-NCP e à Coordenação, Planejamento e Controle-CPC.

O Sistema de Gestão Escolar - SGE tem o cadastro individual de cada aluno e pode emitir vários documentos e dados sobre o mesmo como: Código do aluno, número de faltas, declarações, históricos, ocorrências, informações complementares. Além do Sistema de Gestão Escolar–SGE, a direção da escola acompanha as crianças registrando as ocorrências de várias naturezas como indisciplina, faltas, brigas e outros incidentes que acontecem no dia-a-dia da escola. Apenas o secretário tem o código de acesso do Sistema de Gestão Escolar

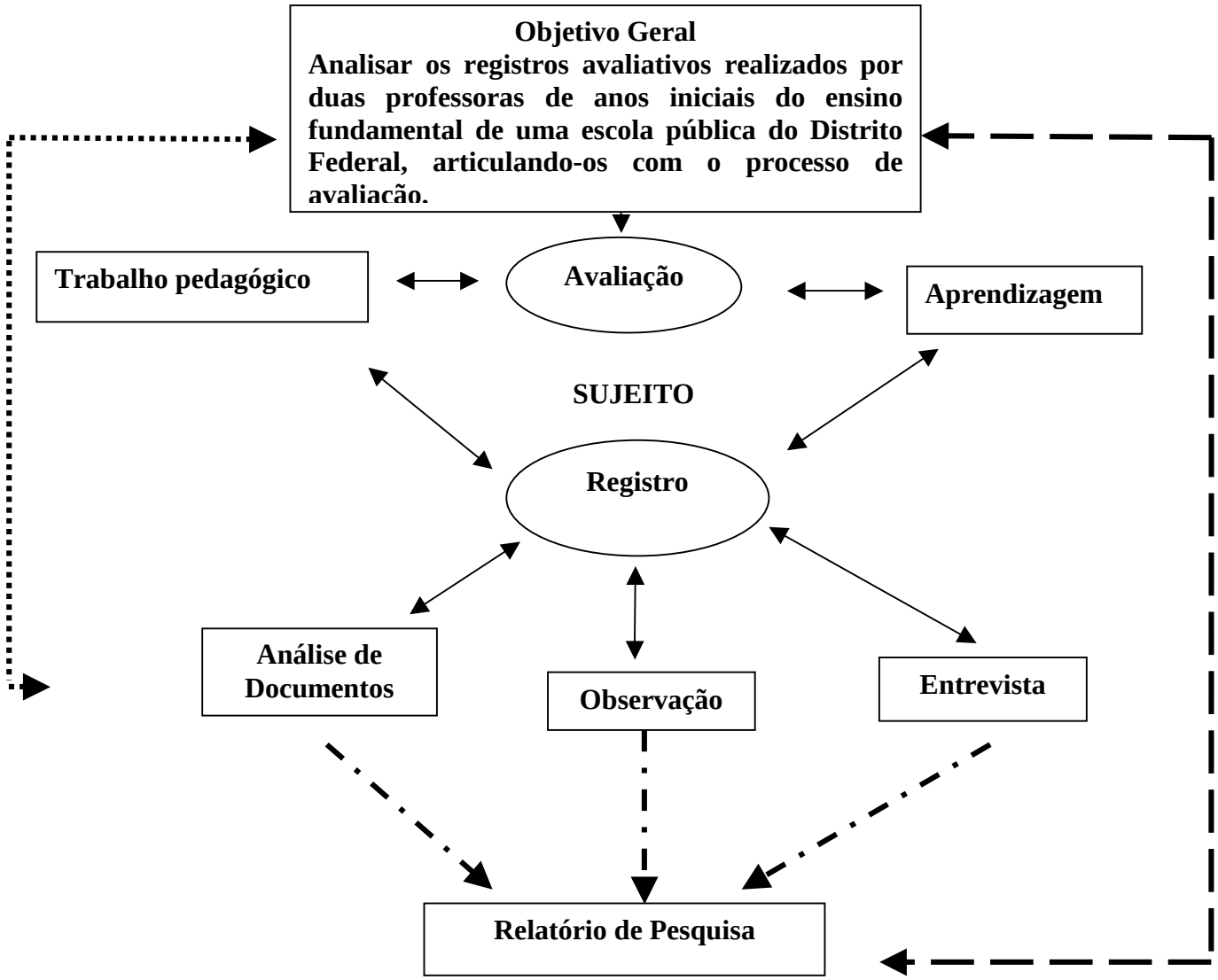
– SGE, sendo também de sua responsabilidade atualizar os dados e a página da escola na internet.

No cotidiano da ação escolar, as práticas avaliativas das professoras de início de escolarização são registradas por meio desses documentos oficiais, mas também por seus registros pessoais construídos muitas vezes, com o intuito de coletar informações para compor os registros oficiais. O caderno de planejamento do professor é uma fonte de várias informações pessoais. Ele utiliza também outras formas de acompanhar a dinâmica da sala de aula. Os registros avaliativos oficiais e pessoais coexistem no universo avaliativo do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Capítulo IV

O Caminhar Metodológico - Percurso da pesquisa

> O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. (MORIN, 2001, p. 36).



A metodologia concebida considerou a possibilidade das relações interativas dos sujeitos, o que apontou a pesquisa qualitativa como a mais apropriada por permitir transitar por um contexto essencialmente descritivo.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (1999, p. 43), “Habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”, pois, mesmo tendo partido de pressupostos teóricos, o caso construiu-se no processo de

pesquisa e no seu desenvolvimento outros fatores foram compondo a investigação. De posse do caráter exploratório e descritivo da pesquisa, agreguei novos referenciais teóricos e metodológicos para melhor explorar as informações obtidas. Segundo mesmo autor:

> Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Para alcançar o objetivo nesta pesquisa, o estudo buscou analisar os registros avaliativos realizados por duas professoras de séries iniciais do ensino fundamental da escola pública, articulando – os com o processo de avaliação, busquei compor características do objeto de pesquisa no contexto das práticas avaliativas escolar, como um processo dinâmico que oportunizou uma configuração de sentidos e de significados do registro avaliativo. Algumas dificuldades foram recorrentes pois, como afirma Gatti (2002, p .65) "Pesquisa só se aprende fazendo. As características do ato de pesquisar constroem – se socialmente, num verdadeiro processo de socialização, até de formação artesanal".

Vivenciei esse processo de inexperiência na pesquisa, sempre imaginando o que um pesquisador experiente faria com tantos dados e, ao mesmo tempo, busquei tecer as minhas compreensões, mesmo em meio de tantas incertezas, pois os registros avaliativos, como temática dentro da escola, estão colocados numa fronteira tênue, entre a avaliação formal e a informal, os aspectos pedagógicos e administrativos, o acompanhamento escolar ou socioeconômico, e sua análise pode demandar muitos desdobramentos que mereceriam, ainda, uma análise de conteúdo, uma análise do discurso, e tantas outras para melhor compreendê-los.

Os procedimentos utilizados para o recolhimento de informações para este estudo foram: observação participante, análise de documentos, entrevista semi-estruturada e não estruturada gravada e não gravada.

A observação possibilitou-me interagir com o cenário, os sujeitos e os objetos investigados. O registro avaliativo foi observado em vários momentos da organização escolar, mas, prioritariamente, nas coordenações, hora do café, reuniões e na sala de aula.

A observação participante, nesta investigação, teve caráter essencial por permitir um olhar sobre a produção das professoras, uma vez que as características do objeto investigado pressupõe proximidade da pesquisadora com os sujeitos e objeto investigado. Segundo Mazzotti (2002, p.166), "Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação

observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação".

Os documentos que registram a avaliação, em conjunto com outros procedimentos e instrumentos, foram reveladores dos propósitos dos registros na escola e na dinâmica da sala de aula. A análise de documentos buscou considerar o que diz Becker (apud MAZZOTTI, 2002, p.169).

> Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem, foram criados, que procedimentos e ou fontes utilizaram e com que propósitos foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações.

Por documento foram considerados os registros escritos e /ou elaborados pelo professor, com cunho avaliativo, quer seja oficial ou pessoal. As fontes documentais de difícil acesso como: os relatórios de desenvolvimento do aluno e diário de classe foram analisadas em cópias não originais, como foram também considerados (fotos, filmes, livros-ata, diário de bordo dos alunos, caderno de planejamento, bilhetes e outros audiovisuais) que expressaram processos, ou elementos significativos para a pesquisa.

O preenchimentos dos registros avaliativos encontram seu referencial e aparato legal nos documentos abaixo descriminados:

Constituição Federal 1988;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);

Lei Orgânica do Distrito Federal (1993);

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2000);

Normas para o Sistema de ensino do Distrito Federal (2004);

A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno (s/d);

Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2004);

Guia do Usuário – Sistema de Gestão Escolar (2001);

Parecer 62/99 SEDF;

Resolução nº 01/2003 (CEDF).

Os diários de classe e os relatórios de desenvolvimento individual do aluno só são concluídos em dezembro. O acesso aos documentos não pôde ser feito de imediato, em decorrência deste fato. A análise começou a partir de fevereiro de 2005, quando foram disponibilizados pela secretaria. O preenchimento dos diários é supervisionado pelo chefe de

secretaria, por se tratar de documento da escola, o secretário autorizou a sua fotocópia na própria escola.

Analisei 35 (trinta e cinco) relatórios da 1ª série e 32 (trinta e dois) relatórios da 2ª série; o diário de classe das duas turmas; os registros elaborados pela escola: Avisos (vários) Convocação para aula de reforço, Termo de Compromisso, Advertência, Comunicado de Advertência Oral, Ficha de Encaminhamento ao Atendimento Psicopedagógico, Formulário de Ouvidoria da Diretoria Regional de Ensino-(DRE) e o livro-ata da Escola Campo- E.C) onde foram registradas as reuniões com os professores, o conselho de classe e fatos relacionadas às duas professoras, como falas em reuniões ou procedimentos administrativos.

Foi autorizada a fotocópia dos relatórios mediante o compromisso de suprimir principalmente a identificação do aluno. Dada a natureza dos documentos, exigiu-se que a leitura de todos os relatórios fosse feita na escola, já que, os documentos são estritamente confidenciais, de acesso restrito dos pais. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.78) "As questões éticas assumem diferentes formas consoante surjam em momentos diferentes do trabalho de campo e do processo de investigação". Para que não ocorresse nenhum constrangimento, os relatórios foram numerados e fotocopiados para posteriormente ser realizada a leitura dos mesmos. No entanto, nas discussões sobre alguns aspectos identificados nos relatórios, mesmo numerados, os nomes dos alunos foram apontados pelas professoras.

A entrevista semi–estruturada e não–estruturada aliadas à observação participante e análise documental constituíram uma aproximação do sistema de representação que o sujeito tem sobre a avaliação escolar e o registro avaliativo. A interação da pesquisadora e dos colaboradores da pesquisa foi promovida pela entrevista não-estruturada, pelos diálogos estabelecidos pela retomada dos equívocos ou dúvidas que surgiram na construção da pesquisa. Segundo González Rey (2002, p. 55), "O potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa".

Acreditei na força do diálogo permanente com as professoras, coordenadores, secretário escolar e os demais sujeitos envolvidos na dinâmica da escola. As entrevistas semi–estruturadas e não estruturadas gravadas e não gravadas tiveram como intenção identificar os objetivos e significados dos registros avaliativos para o trabalho pedagógico e para o processo avaliativo. As mesmas, a princípio, seriam realizadas no período de maio a setembro de 2004. Mas foram suspensas em setembro e reorganizadas por solicitação da pesquisadora por meio de uma solicitação por escrito datada de 10 de agosto de 2004, e por contatos telefônicos.

Posteriormente, as atividades foram retomadas e redimensionadas, no período de dezembro/2004 a agosto de 2005, por motivo de força maior.[18]

As fotografias foram utilizadas como tentativa de elucidar aspectos nos quais a imagem pode ampliar a análise e a percepção sobre o objeto investigado, mesmo eu tendo consciência dos limites deste recurso.

> Tais variações perceptuais complicam toda explicação objetiva ingênua da fotografia como se ela fosse um registro sem ambigüidade. A informação pode estar na fotografia, mas nem todos estão preparados para percebê-la em plenitude. (BAUER e GASKELL, 2003, p.141).

Segundo Batista (2003, p. 04) "[...] a imagem registrada em uma fotografia pode parecer para o seu autor, ou para um espectador, que tem o mesmo valor da realidade, no entanto ela é tão somente um recorte de um determinado momento do ponto de vista do autor do registro". Mesmo correndo riscos, inclui a fotografia no contexto de investigação, pelas vantagens de permitir leituras variadas da realidade investigada, correlacionar o texto e imagem como forma de decifrar melhor o objeto analisado, possibilitando dessa maneira ampliação, ilustração e complementação do corpo textual do trabalho.

A análise dos registros oficiais e pessoais e o que os regulamenta foi imprescindível para compreender o seu significado para o professor e suas repercussões no ato avaliativo.

No percurso da pesquisa, foi importante não só o registro das regularidades, como afirma Gatti (2002, p.64) mas também os imprevistos, as surpresas e o inesperado. Uma das surpresas foi observar que os registros das duas professoras eram carregados de interferências na sua autoria, por vários outros sujeitos: por pessoas da Diretoria Regional de Ensino, pelo secretário da escola, pela coordenadora, pela vice-diretora e pela diretora da escola. Por isso foi importante considerar a escuta destes sujeitos, pois estas vozes foram percebidas com freqüência e com certo grau de interferência nos registros das professoras colaboradoras da pesquisa. Os imprevistos foram as dificuldades de acesso aos registros, e o inesperado foi o volume de material a ser analisado, e o quanto os registros avaliativos analisados convergem

---

[18] O redimensionamento das atividades foi necessário devido à cirurgia e tratamento quimioterápico a que a pesquisadora foi submetida. Vale ressaltar que todas as outras atividades, reuniões e comemorações, ocorridas nos meses de setembro, outubro e novembro foram acompanhadas por meio do livro – ata/ 2004. Segundo informação da coordenadora da escola pesquisada, as coordenações coletivas e individuais dos meses de agosto a novembro ficaram comprometidas por conta da elaboração dos relatórios individual de acompanhamento dos alunos do 1º e 2º bimestres, organização de eventos da escola. Outro dado importante foi a formação de professores que ocorreu em novembro de 2004, como preparação para a implantação do Programa de Alfabetização – Bloco Inicial de Alfabetização–BIA, com previsão para o ano de 2005. Apenas dois professores participaram da formação inicial: a coordenadora e a professora B, colaboradora da pesquisa.

para a análise de inúmeras temáticas que mereciam um olhar investigativo de várias áreas do conhecimento.

O diálogo com os colaboradores da pesquisa foi fundamental para construir uma relação de confiança, o que permitiu captar a multiplicidade de elementos e fundamentos que contribuíram para a investigação em pauta.

Foram analisados os registros avaliativos de duas professoras de duas turmas, uma de 1ª série e outra de 2ª série do ensino fundamental, de uma mesma escola, e as perguntas de pesquisa foram os indicadores da análise.

As professoras selecionadas como colaboradoras da pesquisa têm o mesmo horário de coordenação. Isso possibilitou identificar a interação dos pares nesse tempo pedagógico. Os pares constituídos nas coordenações, por série, representaram um dado significativo nas discussões e decisões pedagógicas no grupo de início de escolarização. Segundo Tardif (2002, pp. 38 – 39)

> Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam–se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber – fazer e de saber–ser.

Pois as idéias e os fatos discutidos neste fórum são efetivados na coordenação, na sala de aula e, conseqüentemente, difundidos nas práticas do trabalho pedagógico da escola.

1. O contexto e o espaço da pesquisa

Elucidar o começo da pesquisa em pauta é uma tentativa de explicitar a dificuldade de constituir o campo de pesquisa, principalmente quando a temática diz respeito a duas questões melindrosas nas nossas escolas: o processo de avaliação e a prática do professor.

> Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Começam pela recolha de dados, revendo–os e explorando–os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89)

Iniciei a definição do campo de pesquisa em junho de 2003, durante desenvolvimento do projeto de pesquisa preliminar na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico, do Programa de Pós–Graduação. Analisei as duas escolas envolvidas neste projeto de pesquisa preliminar e sondei com a turma na qual atuava como mediadora do curso PIE, professores e /

ou escolas que efetivamente construíssem registros avaliativos. Nesta sondagem, identifiquei 03 (três) escolas e somei as outras duas do projeto de pesquisa preliminar, identifiquei em todas elas ex – alunos do curso normal (magistério) e/ou atuais professores–alunos do PIE. Em 04 (quatro) destas escolas, os diretores foram meus colegas de turma da época da formação inicial (Curso Normal). Devido a este vínculo de grande proximidade, nos primeiros contatos para sondar sobre a possibilidade de a escola estabelecer-se como campo de pesquisa, enfrentei algumas incompreensões sobre o papel do pesquisador na escola.

Durante as visitas, os gestores destas escolas fizeram denúncias relacionadas aos professores. Na sua maioria, relataram o mau desempenho de "certos" professores-alunos do PIE e reclamaram das suas regalias, no que diz respeito à formação continuada em serviço. Com base nessa repercussão, avaliei certos comentários, atitudes e posturas contraproducentes para a pesquisa. Essa intimidade pareceu–me um inibidor de inserção no campo, por isso um fator desfavorável.

Selecionei a escola na qual esses aspectos observados tinham menor intensidade. E, ainda, por apresentar elementos que julgo interessantes como contexto para a pesquisa:

1. Localização da escola em um setor da cidade em que a clientela é diversificada na sua origem social e econômica. Muitas das crianças são atendidas pela creche (vizinha da escola), outras moram no entorno do Distrito Federal.
2. Corpo docente formado por professores pertencentes a dois grupos. O primeiro grupo de professores com um certo tempo na escola, com formação superior e atuando a maioria no turno matutino, o segundo grupo com menos tempo na escola atuando, na sua maiori, no turno vespertino e em processo de formação na educação superior, sendo atendidos na sua grande maioria pela Política de Formação do Governo do Distrito Federal denominada Professor Nota 10, cujo desenvolvimento acontece em duas instituições de ensino superior do Distrito Federal, uma pública e outra privada.
3. A escola selecionada, segundo dados da Gerência Regional de Ensino/ Ceilândia – (GRE/ Ceil), não estaria em nenhum dos levantamentos de qualidade e /ou quantidade, ou seja, não era considerada uma escola "modelo" e nem tampouco uma péssima escola. Possui um quantitativo de alunos numa faixa mediana. Como veremos a seguir.

As informações sobre a escola foram construídas também nas visitas realizadas no ano de 2001 e 2002 por força do acompanhamento de professores–alunos do curso PIE, nas reflexões contidas no Porta Fólio desses professores que integram o corpo docente daquela escola, em pesquisa na Gerência Regional de Ensino e, ainda, segundo levantamento de novembro de 2003 e nos períodos de fevereiro a junho de 2004 e dezembro de 2004 a agosto de 2005.

É uma escola pública de Ceilândia, situada no setor norte da cidade. Compõe-se de 20 turmas, atendendo a 325 alunos no turno matutino e a 293 no vespertino, no total de 618 alunos. Criada em agosto de 1978, é denominada "Escola Colorida". Possui um projeto diferente das primeiras escolas construídas na cidade, pois visava a complementar a demanda das escolas já existentes e, ao mesmo tempo, a constituir-se em tentativa urbanística de compartilhar a praça com a escola e a comunidade, projeto conhecido como "Escola Colorida".

Com relação aos professores, os quadros a seguir apresentam a sua formação, a sua distribuição nos turnos e o tempo de magistério. Apresentam-se, também, informações sobre os integrantes da direção e sobre o pessoal técnico–administrativo.

Observações sobre a rede de formação em serviço dos professores:

- PIE-Curso de Pedagogia para Professores em exercício no Início de Escolarização, realizado pela Universidade de Brasília. Organiza seus períodos de estudo em módulos, conforme desenho curricular do curso (semipresencial).
- Professor Nota 10 – Pedagogia das Séries Iniciais – Professor Nota 10 realizado pelo Centro Universitário de Brasília. Organiza–se por semestres, e as matérias são organizadas conforme semestre a ser cursado (semipresencial).
- Pedagogia, Universidade de Brasília. Organiza-se por semestres, e as matérias são organizadas por período a ser cursado. Difere dos anteriores pelo seu caráter de presencialidade.

Os quadros a seguir são um levantamento do tempo na carreira do magistério dos professores nos seus respectivos turnos e turmas. Observa-se que a maior parte dos professores estavam em processo de formação.

Quadro 01 – 2004 – Formação/Tempo de exercício no magistério

Professores do Turno Matutino

Sala	Série/ Turma	Professor	Formação	Tempo na carreira
01	1ª A	Isaúria	Mód IV – PIE	12 anos
02	1ª B	Marilu	Pedagogia	16 anos
03	1ª C	Maria Silva	Filosofia - 3º Sem.	07 anos
04	Jardim I A	Lucileide	Ped. .3º Sem. UnB	12 anos
05	Jardim I B	Sônia (Mariana)	Magistério	20 anos
06	2ª A	Cleris	Pedagogia	15 anos
07	2ª B	Neres	Prof. Nota 10- 3º	16 anos
8	2ª C	Pimenta	Geografia	20 anos
09	2ª D	Angislaine	Pedagogia	13 anos
10	CAA	Juliana (Filomena)	Pedagogia	25 anos

FONTE: Secretaria da Escola, 2004

Quadro 02 – 2005 – Formação/Tempo de exercício no magistério

Professores do Turno Matutino

Sala	Série/ Turma	Professor	Graduação	Tempo na carreira
01	2ª A	Edina	Pedagogia	14 anos
02	2ª B	Fátima N.	Pedagogia	17 anos
03	2ª C	Fátima P.	Geografia	21 anos
04	Pré 06 anos	Clerismar	Pedagogia	16 anos
05	Pré 06 anos	Marilu	Pedagogia	17 anos
06	Pré 06 anos	Angislaine	Pedagogia	14 anos
07	1ª D	Maninha	Pedagogia	13 anos
08	1ª C	Isauria	Pedagogia	13 anos
09	1ª B	Sônia	Letras	anos
10	1ª *	Maria Silva	Filosofia	08 anos

FONTE: Secretaria da Escola, 2005

*Turma reduzida para atender ao programa de Inclusão.

Quadro nº 03 – 2004 – Formação/Tempo de exercício no magistério

Professores do Turno Vespertino

Sala	Série/ Turma	Professor	Graduação	Tempo na carreira
01	3ª A	Marina	Mód IV – PIE	13 anos
02	3ª B	Claúdia	Mód IV – PIE	06 anos
03	3ª C	Andréa	Mód IV – PIE	14 anos
04	Jardim II A	Lucimar	Prof. Nota 10-2º sem.	01 ano
05	Jardim I B	Ivani	Prof. Nota 10-2º sem.	01 ano
06	3ª D	Maninha	Pedagogia	12 anos
07	4ª A	Edina	Mód IV – PIE	14 anos
08	4ª B	Valdinéia	Matemática	15 anos
09	4ª C	Mário	Mód IV – PIE	07 anos
10	4ª D	Ana Claúdia	Pedagogia	12 anos

FONTE: Secretaria da Escola, em 2004

Quadro nº 04 – 2005 – Formação/Tempo de exercício no magistério

Professores do Turno Vespertino

Sala	Série/ Turma	Professor	Graduação	Tempo na carreira
01	4ª A	Marina	Pedagogia	14anos
02	4ª B	Mário	Pedagogia	08 anos
03	4ª C	Valdinéia	Matemática	15anos
04	Jardim II A 5anos	Lucimar	Nota 10 – 5ºsem	02 anos
05	Jardim II A 5anos	Eliâ	História/Geo	09 anos
06	3ª D	Lucileide	Pedagogia	12 anos
07	3ª C	Janaina	História	02 anos
08	3ª B	Claúdia	Pedagogia	07 anos
09	3ª A	Liliane	Pedagogia	05anos
10	CA	Ivani	Nota 10 - 5º sem	02 anos

FONTE: Secretaria da Escola, 2005

Quadro nº 05 – 2004 – Formação/Tempo de exercício no magistério integrantes da direção da escola

Direção da Escola

Função	**Professor (a)**	**Graduação**	**Tempo na carreira**
Diretora	Glaúcia	Mód VI – PIE	12 anos
Vice-Diretora	Ildenice	Mód VI – PIE	10 anos
Assistente Pedagógico	Eliã	História/ Geo.	08 anos
Coordenadora	Elisângela	Mód VI – PIE	09 anos
Coordenadora de Eventos	Shirley *	Prof.Nota 10-3º sem	09 anos

*Professora re-adaptada.

FONTE: Secretaria da Escola, 2004.

Quadro nº 06 – 2005 – Formação/Tempo de exercício no magistério dos integrantes da direção da escola

Direção da Escola

Função	**Professor (a)**	**Graduação**	**Tempo na carreira**
Diretora	Gláucia	Pedagogia	13 anos
Vice-Diretora	Ildenice	Pedagogia	11 anos
Assistente Pedagógico	Elisângela	Pedagogia	10 anos
Coordenadora	Ana Claúdia	Pedagogia	15 anos
Coordenadora de Eventos	Shirley *	Pedagogia	10 anos

*Professora re-adaptada.

FONTE: Secretaria da Escola, 2005

Quadro nº 07 –2004 – Formação/Tempo de exercício no magistério do pessoal técnico – administrativo.

Pessoal técnico-adminstrativo

Função	**Nome**	**Graduação**	**Tempo na carreira**
Secretário	Renilton	Letras 3º sem.	12 anos
Auxiliar Administrativo	Juraci Belacap*	Não	Servidor cedido para SEE
Mecanografia	Márcia ICS*	Não	Servidor cedido para SEE

FONTE: Secretaria da Escola, 2004

*BELACAP – Empresa prestadora de serviço ao Governo do Distrito Federal.

*ICS – Instituto Candango de Solidariedade.

Quadro nº 08 –2005 - Formação / Tempo de exercício no magistério do pessoal técnico – administrativo.

Pessoal técnico-adminstrativo

Função	**Nome**	**Graduação**	**Tempo na carreira**
Secretário	Renilton	Letras-3º sem.	12 anos
Auxiliar Administrativo	Oriosto	Letras-2°sem.	12 anos
Auxiliar Administrativo	Juraci	não	Servidor cedido para SEE
Mecanografia	Márcia	não	Servidor cedido para SEE

FONTE: Secretaria da Escola, em 2005

Considerei relevante o ambiente de formação continuada e em serviço estabelecido na escola, pois os professores estavam em processo de formação pelo projeto Professor Nota 10 (Anexo 1) e, coincidentemente, por força da formação em serviço havia dois grupos distintos, pois eram duas instituições envolvidas na formação: UnB e UniCeub. Além disso, salienta-se o fato de o secretário, assistente pedagógico, e os coordenadores acompanharem a feitura dos registros, com sugestões e correções.

2. O tempo e o lócus da pesquisa

Iniciei o trabalho de campo em 03 de novembro de 2003, após negociações com a direção e esclarecimentos aos professores da escola sobre o teor da pesquisa.

Nesse primeiro momento, o objetivo foi conhecer a escola como um todo e escolher os colaboradores da pesquisa. A opção foi não formalizar compromisso com nenhum professor, deixando esta escolha para o ano seguinte. Segundo Mazzoti (2002 p, 161), “Uma vez obtido o acesso ao campo, pode se iniciar o período exploratório, cujo principal objetivo foi proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões [...]”. Essa imersão no campo, de fato, revelou alguns equívocos construídos anteriormente e ampliou meu olhar de pesquisadora para questões até então não exploradas ou elaboradas na investigação pretendida.

A primeira etapa da pesquisa para conhecimento do ambiente foi importante, no sentido de revelar algumas questões dos registros avaliativos até então não identificadas.

Como afirma González Rey (2002, p. 97), “o curso da produção de informação é, simultaneamente, um processo de produção de idéias em que toda nova informação adquire sentido para a pesquisa”.

Participei dos vários momentos de trabalho da escola: aulas, coordenações por série e coletivas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe do 4º bimestre, apresentação do projeto pedagógico para o ano de 2004, devido à mudança de direção da escola. Essa primeira inserção no campo buscou colher informações importantes, as quais subsidiaram a construção da pesquisa, no que tange aos seus procedimentos e instrumentos metodológicos. Como afirma Mazzotti (2002, p.148) “Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões”.

3. Conhecendo o ambiente da escola

A escola apresentou várias situações inesperadas. A primeira delas está relacionada à direção da mesma. No final de 2003, diante das dificuldades de sucessão da direção da escola, os professores da mesma fizeram forte pressão junto à Diretoria Regional de Ensino no sentido de manter na direção professores da própria escola.

A equipe indicada pelos professores da escola foi composta por três professoras-alunas do PIE, mas estas não poderiam assumir a direção, uma vez que um dos pré-requisitos do curso era estarem em regência de classe. Contudo, analisando o contexto do curso e a situação delicada da escola, as mesmas assumiram a direção com anuência dos responsáveis pela Diretoria Regional de Ensino, pelo fato de elas estarem concluindo o curso. Isso significou uma grande vitória política, considerando o contexto da gestão da escola pública hoje no Distrito Federal, em que o cargo de direção é considerado de confiança do governador.

A segunda situação diz respeito às dificuldades encontradas por parte da direção para oferecer suporte para o funcionamento da escola. Já em janeiro de 2004, sabendo da estratégia de matrícula, os integrantes da direção da escola foram surpreendidos com o aumento na demanda de matrículas da Educação Infantil. A escola não tinha espaço disponível para uma série de atividades. Algumas dependências não podem ser utilizadas por serem ocupadas como residência, desde a sua criação, por um servidor responsável pela vigilância da escola. O carro e os animais do referido servidor impedem o uso da área (parquinho) destinada à recreação infantil.

A ala direita da escola é prejudicada pelos odores desagradáveis do asseio de animais bem como dos seus dejetos. Estes também, com seus latidos, prejudicam a concentração dos alunos cujas salas estão próximas da área ocupada pelo servidor e seus familiares.

A direção da escola busca oferecer a todos um espaço agradável. Para isso promove, festas, eventos de toda natureza, rifas e outras atividades com fins lucrativos. Essas iniciativas, seguidas vezes, são rebatidas por alguns professores que entendem não ser uma função do professor angariar fundo, e sim do Estado. Mas a necessidade presente no cotidiano da escola acaba por cooptar o professor mais resistente. O recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE nem sempre é suficiente para as despesas da escola.

Figura 4 Àrea ocupada como residência na escola

Figura 5 adaptações para Atender Ed. Infantil

Os professores buscam sempre a criação de espaço físico para melhor atender às crianças. Essa reivindicação é constante e foi agravada com o aumento da demanda da Educação Infantil. Não tendo recursos, a direção comprou peças no ferro velho, e com estas foram criadas pequenas cercas coloridas e um painel para delimitar as salas que atendem à educação Infantil.

A escola é do padrão escola colorida. As escolas deste tipo possuem apenas 10 salas, pátio interno pequeno e por isso o Conselho Escolar autorizou o recreio separado por fases. Primeiro as crianças da educação infantil e depois os outros. Outra deliberação do Conselho foi concentrar as 1as séries e 2as séries no turno matutino e as 3as e 4as séries no vespertino.

Figura 6 Entrada principal

A entrada e a saída das crianças também obedecem a um cronograma:

	Entrada	Saída	Turmas
Matutino	07:30h (todos no pátio)	11:30h	1° Período
		12: 25h	1ª série
		12:30h	2ª série
Vespertino	13:00h (todos no pátio)	17:00h	2º período
		17:55h	3ª série
		17:30h	4ª série

As turmas da educação infantil permanecem no pátio interno até as 12:15h. Depois, o professor leva-as até o portão de saída, onde os pais as aguardam. As crianças cujos pais não buscam no horário ficam na portaria da escola.

A instituição possui:

- 10 salas de aula;
- 01 sala de professores;
- 01 sala de servidores;
- 01 sala de leitura;
- 01 videoteca;
- cantina;
- direção;
- secretaria;
- sanitários masculino e feminino (alunos);
- sanitários da pré-escola (masculino e feminino);
- 02 sanitários de professores;
- 01 sala ocupada como residência de um dos vigias da escola.

Figura 7 Estrutura física da escola

Figura 8 Pátio interno da escola

Otimizar os ambientes é um grande desafio para a escola, pois, muitas vezes, a falta de espaço físico se reflete no atendimento não só das crianças da educação infantil, mas nas de 1ª

a 4ª série. Toda e qualquer atividade esportiva realizada na escola precisa da coragem do professor, pois a praça localizada na frente da escola é partilhada com a comunidade. Com freqüência, é preciso pedir autorização aos rapazes que freqüentam a quadra. Muitos deles são ligados a uma das duas gangues rivais, pois a escola se localiza entre duas quadras que convivem, no seu cotidiano com o tráfico de drogas.

Mesmo com muitas dificuldades e com posicionamentos convergentes e divergentes a escola procura fortalecer seu trabalho buscando consolidar o Conselho Escolar e trazer os pais para dentro da escola, na tentativa de uma aproximação escola-comunidade.

O trabalho pedagógico da escola está centrado na Pedagogia de Projetos, que parte do princípio de que o conhecimento parte sempre de algum lugar, num determinado tempo e envolve sujeitos com experiências diversas. Tais elementos são apontados no projeto político - pedagógico da escola e foram explorados nos porta-fólios referentes ao módulo VI, volume 1 do Curso PIE, quando se discute o eixo: Trabalho docente e discente – uma relação de construção.

As referências teóricas e a estrutura de desenvolvimento do curso foram incorporadas à organização da escola. Um exemplo dessa incorporação é o plano operacional da escola no ano de 2004. Há também na escola um eixo transversal (anual) e um eixo integrador (mensal ou bimestral).

Figura 9 Feira do Conhecimento: Um dos eixos

Quando cheguei à escola no primeiro dia do ano de 2004, foi surpreendente observar o entusiasmo de todos e ouvir de uma das professoras: - Olha, Vânia! Nossa Escola é um Porta - Fólio. Certamente vários elementos de construção do porta-fólio estão presentes na escola. Entre eles, destaco o envolvimento de todos os professores no trabalho pedagógico da escola.

Figura10 Exposição de releituras

Acredito que todos busquem nessa analogia um trabalho voltado para o aluno, como afirma Villas Boas (2004, p. 56):

> O trabalho com o portfólio, tornando-se uma prática de toda a escola, imprime dinâmica diferente ao trabalho da sala de aula e até da escola, porque são eliminadas as ações e as atitudes verticalizadas e centralizadoras. O trabalho do aluno é percebido como a razão de ser da escola.

A escola como espaço pedagógico passou por vários movimentos e momentos. Os dois semestres de 2004 e o primeiro semestre de 2005 foram de intensa produção acadêmica dos professores, pois, conforme quadro nº 1, muitos deles estavam em processo de formação continuada. Esse é um fator que subsidiou as discussões pedagógicas nas coordenações por série e nas coordenações coletivas dentro da escola.

Contraditoriamente, o grupo da escola encontrou dificuldades para encaminhar a coordenação coletiva, pois, em inúmeras vezes, as eventuais ausências de vários professores coincidiam, principalmente, com os encontros destinados à formação continuada dos professores, e ainda por força dos abonos, atestados médicos, licenças. Tudo isso inviabilizou o andamento de algumas atividades propostas, principalmente, dos projetos elaborados pelo grupo.

As decisões do trabalho pedagógico da escola passam pelo crivo do Conselho Escolar (CE). A Associação de Pais e Mestres (APAM) funciona na escola com o objetivo de arrecadar recursos para as várias atividades realizadas como: Dia da Alegria, Passeios, Visitas, Feiras, Festas e Campeonatos de Futebol. Portanto, todas as ações pedagógicas da escola são referendadas pelo Conselho Escolar que delibera e atua nas decisões tomadas na escola de maneira atuante e participativa.

Figura 11 Dia da Alegria

Figura 12 Área desocupada depois da saída /vigia

O caixa escolar é responsável por administrar os recursos oriundos dos eventos ou iniciativas da própria escola. Ainda como instância de fiscalização de recursos, há o Conselho Fiscal. O Conselho

Escolar é responsável por administrar os recursos públicos destinados à escola por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

4. Os participantes da pesquisa

Na escolha das professoras, foi considerado a disposição para a pesquisa, a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, e ainda, que fossem professores graduados, atuantes na carreira magistério há mais de cinco anos, o que indicaria um perfil da maioria dos professores da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia.

Para preservar a identidade das duas professoras colaboradoras de pesquisa, a professora que atuou em 2004 na 1ª série, e m 2005, atua na Educação Infantil com turma de 06 anos foi nomeada de professora A. A professora B, por sua vez, com turma de 2ª série em 2004 e Educação Infantil, turma de 06 anos em 2005. As professoras C e D ambas da 2ª série são consideradas na pesquisa pela forte influência na prática avaliativa e no preenchimento dos registros das professoras A e B.

A análise focou os registros avaliativos (oficiais e os pessoais) em duas turmas do ensino fundamental. Uma turma de 1ª série da professora A e uma turma de 2ª série da professora B.

Quadro nº 07 - Perfil das turmas no ano de 2004

Professor	**Série/ Turma**	**Total/ alunos**	**Meninos**	**Meninas**	**Situação na série**
A	1ª B	35	20	15	26 novos 09 repetentes
B	2ª D	34	15	19	30 novos 04 repetentes

FONTE: Secretaria da Escola, 2004

Quadro nº 08 - Perfil das turmas no ano de 2005

Professor	Série/ Turma	Total/ alunos	Meninos	Meninas	Situação na série
A	Pré C 06 anos	29	16	13	novos
B	Pré A 06 anos	30	16	14	novos

FONTE: Secretaria da Escola, 2005

A escolha de turmas de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental foi baseada em elementos colhidos nos estudo de Villas Boas (1993, p. 185 –186). Sua pesquisa revelou a existência de um certo rigor na avaliação da 1ª série por parte da escola e dos pais, pois essa série introduz a criança na cultura escolar. Este rigor costuma ser expresso em forma de castigos, punições, constrangimentos e outras práticas coercitivas realizadas com a intenção de "adaptar-se às normas escolares". De outro lado, a 2ª série, como uma série intermediária, pode trazer atenuantes por parte de pais e professores nas questões relacionadas ao rigor na avaliação.

Além das duas professoras, participantes da pesquisa, considerei algumas intervenções das coordenadoras, do secretário, da vice-diretora, da diretora e do grupo na coordenação da 1ª e 2ª série, no processo de pesquisa. As coordenadoras, a vice-diretora e diretora porque acompanham, elaboram e orientam os registros avaliativos dos professores nas coordenações. O secretário supervisiona o preenchimento dos registros oficiais de acompanhamento dos alunos e avalia publicamente os diários dos professores.

Decidi solicitar pessoalmente e por escrito às professoras que escrevessem sobre elas, pois acreditei ser uma possibilidade de melhor conhecê-las. As impressões pessoais sobre elas mesmas trariam elementos mais legítimos sobre o perfil das colaboradoras de pesquisa, embora eu tenha também tecido comentários referentes às professoras nas observações realizadas e seu perfil profissional foram elucidados pela análise.

A seguir encontram-se os relatos produzidos pelas professoras.

Professora A:

> Nasci em Guarda – Mor MG, onde vivi o meu 1º ano de vida, eu e minha família chegamos em Brasília em 1967 e fomos morar em uma chácara próxima a Taguatinga. Estudei até a 4ª série na Escola Classe Boa Esperança (Zona Rural) para chegar até a escola andava 1 (uma) hora.
>
> As coisas em minha vida nunca foram fáceis, mas sempre corri atrás dos meus sonhos e os meus pais nunca mediram esforços para que os filhos concluíssem pelo menos o 2º grau.

Quando conclui a 4ª série, tive que vir para a cidade e continuar os meus estudos, e a minha única opção era morar com uma senhora conhecida para cuidar dos seus filhos e estudar. Esta senhora sempre incentivou-me muito nos estudos. Resolvi fazer o magistério na Escola Normal de Taguatinga Sul, mas por incentivo da minha amiga do que por vontade própria, mas acabei gostando do curso, terminei o normal em 1984 e senti que tinha vencido mais uma etapa em minha vida, para os meus pais era um orgulho, afinal tinha uma professora na família, pois, por sermos de origem humilde, era a realização de um sonho.

Ingressei na extinta FEDF em 1998 e neste mesmo ano casei-me. Fui convocada para assumir uma turma na Escola Classe 55 da Expansão do Setor "O" da Ceilândia era uma 4ª série indisciplinada que pensei em desistir logo no início, mas persisti, pois precisava muito do emprego, tive apoio do meu marido que sempre foi um grande companheiro.

Aos poucos fui me adaptando e gostando da minha profissão que não é nada fácil, procuro sempre fazer o máximo que posso para ajudar os meus alunos.

Em 1989, fiquei grávida da minha filha mais velha e quando estava no sétimo mês de gestação dobrei a minha carga horária para 40 (quarenta) horas semanais.

Em 1990, consegui ir 20 horas para a Escola Classe 12 de Ceilândia Norte que fica mais próximo a minha casa, neste mesmo ano iniciei o curso de Alfabetização na Universidade Católica, concluí a licenciatura curta em 1992, realizando assim um grande sonho do meu pai que poucos meses depois de assistir a minha formatura veio a falecer, deixando em minha vida um grande vazio, pois o amava muito.

Aos poucos fui superando esta perda e seguindo a minha vida, em 1995, terminei o curso de Pedagogia para Séries Iniciais na Católica e tive minha segunda filha.

Hoje tento passar para as minhas filhas que podemos conseguir realizar os nossos sonhos, com humildade, luta e muita fé em Deus que é o grande responsável pelas nossas vidas.

Professora B:

Sou de uma família tradicional mineira da cidade de Paracatu MG. Meus avós eram conservadores e meus pais lutam até hoje para adaptarem-se às mudanças de costumes e valores que a sociedade vem sofrendo no decorrer das décadas. Como primogênita de um casal de caçulas sempre recebi de meus avós um carinho especial. A este carinho devo muito do que sou hoje como pessoa, pois a palavra amor era realmente vivenciada por mim. Ao ler "O menino maluquinho" de Ziraldo, identifiquei-me com o personagem em sua afetividade com os familiares, em especial, a avó dócil de colo quente e macio capaz de ouvir e contar histórias com o poder de aquecer o coração.

Nasci no DF, filha de um casal trabalhador pais de outros cinco filhos. Minha infância foi divertida mas privada da atenção exclusiva

de minha mãe, pois a mesma tinha que trabalhar para completar a renda familiar. Papai, homem austero e íntegro, comandava a família. Em contrapartida, dócil e ágil minha mãe sustentava emocionalmente a todos no lar. Meus pais sempre demonstraram interesse pelo estudo, meu genitor concluiu o ensino fundamental e é um leitor assíduo. Minha genitora cursou até a 7ª série e sempre alimentou o sonho de ser professora. Creio que as adversidades da vida impediram de alguma forma que os dois dessem continuidade aos sonhos acadêmicos.

Minha infância foi muito feliz. Participava na rua, com os colegas do bairro, de todas as brincadeiras possíveis, pois comigo não tinha frescura gostava mesmo era de correr, sorrir, cantar e soltar as energias. O inusitado é que preferencialmente os meninos eram eleitos como os companheiros ideais. Eles eram livres e podiam fazer de tudo um pouco. Pensavam que não seriam punidos seriamente e se o fossem sua natureza propícia a aventuras os instigava a novas traquinagens. Fui aceita no grupo de meninos da rua por não ter medo de nada e fazer as coisas mais “malucas” em nome do prazer de ser criança.

Toda a coragem e traquinagem que eu demonstrava aos meus companheiros de aventura quase que desapareciam no ambiente escolar. Em sala de aula, era tímida e reservada, quase não tinha amigos e meu rendimento escolar era mediano. Hoje relembrando minha infância sinto que a escola era algo estanque do meu mundo infantil. Parece que estudar para ser “alguém na vida” tinha o peso de estar desprovido de sorrisos, brincadeiras e artimanhas de jogos infantis. Relembro que só podia ser criança na hora de recreio, quando tocava o sino de volta à sala de aula, a diversão tinha que ficar lá fora aguardando a hora de ir para casa.

Minha primeira professora Dona Amparo tratava os alunos com afeto, nela podíamos até dar beijos ao final da aula. No entanto, a partir do segundo ano de escolaridade a frieza do ambiente escolar e suas normas rígidas de comportamento associada a professores extremamente conservadores promovia uma atmosfera rígida que destoava completamente da vivida por mim em família e com o grupo de amigos. Vale ressaltar que em meus primeiros anos escolares o Brasil ainda vivia sobre o regime militar o que parecia tolher toda e qualquer atitude por parte do educando.

Em minha trajetória acadêmica, relembro com carinho de alguns poucos mestres que diferenciaram-se dos demais por seu comprometimento com a formação integral de seus alunos. Os mesmos valorizavam a pessoa humana e ensinavam que todos nós somos passíveis de erros e que podemos aprender muito analisando e refletindo sobre nossos próprios erros com o intuito de promover uma modificação de comportamento.

Minha opção pelo magistério deu-se por influência materna. Até concluir o curso e ser admitida como professora da rede pública de ensino aos 18 anos de idade, não tinha a real dimensão do que era ser professora. No entanto, algo sempre tive em mente é que meus alunos seriam tratados com afetividade, a sala de aula não seria um lugar

> onde a criança tivesse de esquecer sua individualidade para aprender a sistematização da língua falada, cálculos matemáticos e etc.
>
> Há 14 anos como alfabetizadora tento cumprir minha promessa do tempo em que era normalista. Nada de alunos calados como robôs ou enfileirados e castrados em suas opiniões particulares. O ambiente de sala de aula é dinâmico sem ser desorganizado, e meus alunos são cobrados sem serem pressionados. No meu fazer pedagógico, valorizo a participação dos pais e o resgate da auto-estima das crianças que demonstrarem não estarem felizes em seu íntimo.
>
> Nesta caminhada profissional, aprendo algo novo todos os dias e o que mais me impressiona é o quanto tenho que aprender para ser pessoa melhor. As concepções infantis acerca de como funciona o mundo dos adultos são de suma importância para compreender o que meu aluno espera da escola e de mim como professora. Por muitas vezes, sou pega de surpresa com colocações inocentes mas de uma profundidade filosófica incrível. Sendo alfabetizadora e mãe de três de filhos pude perceber que os laços de afetividade se estreitam muito nesta fase de aprendizagem das crianças. Quase tudo que dizemos em sala de aula para o aluno soa como verdade absoluta. Quantas vezes, pais me procuram revelando que seus filhos se recusam ser ajudados no dever de casa porque os pais não ensinavam a tarefa como eu expliquei em sala? O irônico é que meus filhos agem da mesma forma. A professora está acima de qualquer suspeita.
>
> Ter a confiança de seu aluno é importante. Porém implica responsabilidades extras para o alfabetizador. Além da sistematização do conteúdo, sinto-me comprometida com o repasse de valores verdadeiros de vida. Por muitas vezes, me policio com o intuito de corrigir meus defeitos e passar ao meu aluno algo de bom e de especial.
>
> Acredito que não estamos aqui na terra por acaso temos algo a fazer de importante. Nossa passagem pela terra deve gerar bons frutos, a fim de que as gerações futuras possam colher as alegrias vindouras.
>
> Como pessoa humana e como profissional almejo contribuir verdadeiramente com a transformação social e moral da sociedade, pois creio em um Deus onipresente, oniscientes, soberano justo e bom.

Segundo Tardif (2002, pp. 260 – 261) “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar”. Na minha percepção, há indícios de que a história de vida das professoras reflete-se muito na forma como o espaço da sala de aula é concebido e organizado, bem como os valores que permeiam o dia a dia da sala de aula.

Capítulo V

Os registros avaliativos das professoras na escola pesquisada

> Sendo a avaliação um olhar interpretativo e singular, somente ao escrever o professor reorganiza e enuncia suas próprias concepções pedagógicas e significados atribuídos ao que observou e interpretou de cada aluno, revelando o que considera importante, tanto em relação ao fazer pedagógico, quanto sobre os desempenhos individuais. O que permite também aos diretores e supervisores das instituições acompanhar o desenvolvimento dos alunos e orientar o professor quanto ao seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2005, p. 51)

Os registros avaliativos oficiais analisados foram o diário de classe e o relatório de desenvolvimento individual do aluno, ambos exigência, da SEEDF para todas as turmas de 1ª a 4ª séries da educação fundamental. No entanto, na escola foram criados registros que considerei também oficiais, pois foram elaborados pela direção e tiveram como objetivo subsidiar o preenchimento dos dois registros oficiais acima citados e acompanhar o desenvolvimento pedagógico das crianças.

Os registros pessoais das professoras consistem anotações avulsas, caderno de planejamento, bilhetes, carimbos e avisos de toda natureza e ainda sutilmente em outras formas de registro.

Foi importante um recorte para situar alguns aspectos dos objetivos presentes na construção dos registros avaliativos das duas professoras, quer sejam oficiais ou pessoais, bem como outras influências consideradas pertinentes. Os objetivos que orientaram os registros das duas professoras são definidos em nível da escola, da Diretoria Regional de Ensino e de todo o sistema da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Entre estes objetivos destaquei a escrituração escolar, pois a mesma é compreendida como registro sistemático dos fatos relacionados à trajetória escolar do aluno, assegurando a autenticidade de sua vida escolar, ou seja, por meio dos registros das professoras foi composta uma base de dados para atender às diversas demandas pedagógicas e administrativas da instituição escolar e /ou do sistema de ensino como um todo.

Por outro lado, os registros pessoais foram elaborados pela motivação pessoal de cada professora e atenderam muitas vezes os objetivos dos registros oficiais como uma versão preliminar e/ou mesmo uma pré – seleção do que deveria ser escrito no registro oficial.

Ao diferenciar os registros oficiais dos pessoais, Sgarbi (2003, p. 86) afirma que estes têm “uma carga mais visível de afetividade por parte do professor”. No contexto da presente pesquisa, os registros pessoais consistiram em registrar e documentar os aspectos atitudinais e

/ ou comportamentais das crianças, visando, segundo as professoras, uma certa disciplina na escola, o que confirma em parte, a afirmação de Sgarbi.

Constatei que os registros avaliativos das duas professoras receberam dois tipos de influência. Com relação ao primeiro tipo, o aparato legal institucional, confirmando a afirmação de Hoffmann (2002, p. 86) de que as práticas avaliativas em nossas escolas têm o caráter de controle institucional. Controla-se por meio da avaliação educacional a qualidade da ação da sociedade, do poder público, do professor, dos pais, do aluno, enfim de todos os envolvidos no ato educativo. Por outro lado, os registros são influenciados pelos fundamentos teóricos e metodológicos, presentes na rede de formação em serviço do professor do ensino fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal-DF, o que de maneira direta foi incorporado no trabalho pedagógico da escola.

A produção pedagógica da escola é intensa, pois os professores vivenciaram a formação em nível superior, em serviço e, por isso, foram estimulados a ler e escrever sobre as diversas demandas da escola. O plano de ação da mesma, entregue à DRE como pré-requisito para que as professoras pudessem exercer a gestão da escola, em muito revelou essas influências.

Como se sabe, as professoras assumiram a direção da escola quando estavam cursando o último módulo do PIE, o que equivale ao último semestre do curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização. As professoras em questão afirmaram que a temática do módulo VI, ao tratar da gestão e do planejamento, contribuiu com a fundamentação necessária, o que repercutiu na decisão de ousar e disputar a direção da escola.

Algumas expressões e/ou referências no Plano Operacional-2004, da escola pesquisada, evidenciaram a semelhança entre a estrutura organizacional da rede de formação pela qual os professores foram formados. Foi interessante observar como o professor apropria-se de saberes e insere-os nos seus fazeres, confirmando o que identifiquei em pesquisa etnográfica no trabalho monográfico de 2002.

> O projeto criou um espaço de discussão entre os professores-alunos do curso, e esta foi estendida em alguns momentos na escola. Todo este movimento é indício de uma re-significação dos saberes e dos fazeres, concebendo outros sentidos para a prática pedagógica. Construir algumas certezas, permitir clarificar as percepções e atrever uma nova experiência são os desafios presentes no cotidiano do PIE. (NOGUEIRA, 2002, pp. 37-38)

O Plano Operacional da Escola em 2004, apresentado a seguir, é um exemplo da semelhança de termos utilizados na rede de formação no Curso PIE-Universidade de Brasília

(UnB) e do Professor Nota 10 - (UniCeub) Centro Universitário de Brasília que foram incorporados aos documentos e discursos da escola.

A denominação “Bases Pedagógicas” e a figura do “mediador” tiveram inspiração no Curso PIE. A primeira era a denominação do tema/fascículo e a segunda nomeava o professor que acompanhava direta e sistematicamente os professores – alunos do PIE. Na condição de integrantes da direção, as ex–alunas do curso PIE levaram para essa função muito do processo vivido, e atrevo-me a afirmar, buscaram reproduzir as experiências positivas vivenciadas no curso pelas 03 (três) professoras, agora na gestão da escola.

BASE DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS – EC X – 2004

- Existe 1 (um) Coordenador responsável pelo planejamento das atividades e projetos realizados pelo grupo e 1 (um) Coordenador responsável pela sua execução, totalizando 2 (dois) Coordenadores.
- Os Coordenadores efetuam suas funções, com a vantagem do auxílio dos Mediadores das séries.
- Os Coordenadores são responsáveis pela conciliação das atividades desenvolvidas pelos dois grupos etários – o matutino (Jardim I, 1ª e 2ª série) e o vespertino (Jardim II, 3ª e 4ª série).
- Ter na escola dois coordenadores torna possível a presença de ao menos um deles nas realizações do grupo, auxiliando no desenvolvimento dos projetos elaborados, trazendo informações para ampliação de estratégias, integrando as atividades realizadas entre os grupos matutino e vespertino e fornecendo recursos para que haja o diálogo entre as séries.
- Cada série contará com 1 (um) **Mediador,** que será o veículo de informação entre as realizações das turmas DE SUAS RESPECTIVAS SÉRIES e os coordenadores.
- Atribuição dos Mediadores: terão uma noção geral sobre o andamento do grupo da sua série, facilitando ao coordenador a visualização do seu quadro em detalhes.

Matutino			**Vespertino**		
Pré	Mediador	COORDENADORES: PEDAGÓGICO E DE PROJETOS	3ª	Mediador	COORDENADORES: PEDAGÓGICO E DE **PROJETOS**
1ª	Mediador				
2ª	Mediador		4ª	Mediador	

Fonte: Porta – Fólio –Módulo VI – Ildenice Costa In: Documentos da Direção da Escola – 2004.

(grifo meu)

Pude, ainda, constatar que o Sistema de Gestão Escolar SGE confere uma prerrogativa ao Secretário Escolar não conferida às professoras. Como aviso do livro ata de 30/03/2004, página 20 “Foi informado que os servidores terão acesso aos seus contra-cheques, porém o acesso não poderá ser feito no computador de acesso Sistema de Gestão Escolar - SGE”.

Figura 13 Arquivo morto na videoteca

Percebi que o fato de apenas o secretário ter acesso ao Sistema de Gestão Escolar - SGE, a falta de recursos tecnológicos para atender à demanda de uma escrituração eletrônica para todos os professores e as condições adversas do trabalho pedagógico na escola conduziram a uma escrituração escolar que sobrecarregou a jornada de trabalho das professoras. Pareceu - me um certo descompasso dentro da escola, ou seja, dois mundos distintos. De um lado um sistema totalmente informatizado e ágil, contudo alimentado artesanalmente pelos escritos a mão das professoras.

Segundo Libâneo (2000, pp 76 – 77) “faz – se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor”. Diante desta realidade foi preciso considerar as reais condições de trabalho das professoras, pois existiu um número expressivo de alunos em sala de aula, e isto inviabilizou uma observação mais atenta e um olhar mais cuidadoso destas sobre os alunos. Em uma classe de 1ª série, há 35 crianças. Outro dado importante diz respeito aos prazos estabelecidos para entrega dos registros avaliativos oficiais, que foram rígidos. O seu não cumprimento implicava certas sanções, como não sair de recesso ou férias. Por isso, as professoras levaram, muitas vezes, estas atribuições para sua casa. Esta dificuldade foi identificada em entrevista semi - estruturada gravada com o Secretário da escola em 10/03/2005.

> Quando nós entramos aqui a _____que era antes de mim, ela era bem rígida com relação a isso, depois que a _____ aposentou, nós tivemos esse tipo de problema de professor levar o diário para casa. Mas nós tivemos uma conversa com eles, que caso alguém necessitasse, **por que aqui não diria que é impossível, mas é muito difícil você conciliar coordenação e você passar as informações para o seu diário,** então muitas vezes, o professor me pede para levar pra casa, aí eu estou sabendo, porque as vezes, a Diretoria Regional liga para fazer algum levantamento de aluno ou professor... Essas coisas, e quando eu vou procurar o diário cadê? Aí... a gente fica doido não é? (afirma com a cabeça) Sabendo onde está o diário (pausa) Porque se estou ciente, se precisar de alguma coisa eu já sei onde está o diário.

> Então quando o professor tem que levar para casa, normalmente, ele já fala comigo: "Eu estou levando". Por que eu já estou ciente. Se precisar de alguma coisa eu já sei onde o diário está. E não necessariamente trancado no armário como já aconteceu muitas vezes. (grifo meu)

O fragmento destacado da fala acima, chamou–me a atenção, pois é notório o tempo escasso do professor, até mesmo, desorganização do seu trabalho. Esse fato acarretou prejuízo para a discussão pedagógica e dificuldades de organização de espaços/tempo para investir na investigação pedagógica, que poderia ter sido consolidada por meio de maior tempo para estudo e discussão da prática docente. Este tempo foi minado, muitas vezes, pelos mecanismos burocráticos, distanciando o professor dos reais objetivos na escola. Segundo Freitas (2002, p. 275) "Nós temos que colocar ênfase na crítica dos reais objetivos da escola, suas práticas de avaliação e no processo de produção do conhecimento". Por isso para analisar os registros avaliativos, é preciso estar atento a tudo que remete ao acompanhamento da aprendizagem da criança.

As considerações acima trazem à tona a existência do processo de proletarização do trabalho das professoras, no sentido de que vão perdendo o controle sobre a sua atividade docente, na medida em que precisam assumir outras funções, como os inúmeros levantamentos para atender vários programas, como o atendimento psicopedagógico dos alunos, programas de assistência sócio-econômica, como o Programa Bolsa Escola, Programa Renda Minha, Informações e denúncias ao Conselho Tutelar e Ministério Público. Todo esse controle pressionou as professoras no sentido de manter seus registros disponíveis e organizados para atender aos levantamentos e dados exigidos pela administração das escolas. Isso pode ser percebido no livro ata de 2004, página 45.

> Aos vinte e um dias de julho do ano de 2004, reuniram em Coordenação Coletiva, os professores regentes do período matutino, para decidir e informar sobre os seguintes pontos: a) [...] b) problema dos diários em dia de verificação de Renda Minha: não deixar diário no armário, nem esquecer de entregá-lo até o dia 25 (vinte e cinco) de cada mês.

As professoras estiveram sempre envolvidas em meio a algum expediente burocrático. Buscaram atender às exigências pertinentes aos registros avaliativos oficiais. Estas foram uma constante por ocasião do repasse das orientações e avisos freqüentes sobre a necessidade de manter os registros avaliativos em dia. Como decorrência disso, diariamente as professoras foram avisadas e alertadas pela direção. Em alguns casos foram até chamadas à atenção sobre os seus registros avaliativos. Diante desse quadro, o preenchimento dos registros avaliativos oficiais ocuparam lugar de destaque no fazer pedagógico das professoras.

> Leis, decretos, normas, resoluções, portarias afetam a todo instante a vida do professor, transformando - a num departamento de contabilidade e/ou escritório de advocacia. Acompanhar o diário oficial é uma verdadeira tortura, pois as regras do "como proceder" são modificadas continuamente: aquilo que podia já não pode, aquilo que valia já não vale, aquilo que regia já não rege... A burocracia, por atuar como uma camisa de força, imobiliza e desorienta o professor, ocupando-lhe um tempo que poderia ser dirigido, por exemplo, a uma melhor organização do ensino. (SILVA, E. 1993, p. 61)

As professoras, além dos desafios da contabilidade e da burocracia escolar, não tiveram acesso em tempo hábil aos formulários de relatórios de desenvolvimento individual do aluno, na medida em que o tempo previsto no calendário escolar não foi cumprido. Este fato provocou uma certa desorganização do ponto de vista do cronograma a ser desenvolvido pelas professoras, por bimestre.

Os diários não foram entregues no início do ano letivo, e os formulários de relatórios no ano de 2004 foram entregues após reunião de pais do 2º bimestre. O acúmulo de registros a serem preenchidos forçaram as professoras a uma jornada de trabalho extra-escola. Seria esta lógica de trabalho intencional? Segundo Silva T.T (1994), a educação é alvo estratégico. Pela lógica do capitalismo existe interesse em controlar, manipular e administrar situações pessoais e sociais. Por isso, é preciso pensar sobre as condições de trabalho das professoras e sobre os interesses que as cercam. Muitas vezes, estas condições e estes interesses inviabilizam as mudanças necessárias para ressignificar as práticas avaliativas e assim buscar um salto qualitativo para a escola pública.

Muitos interesses que são incorporados ao trabalho pedagógico da escola, provocando freqüentemente um distanciamento dos seus objetivos reais como aponta Freitas (2002, p. 275) sobre os reais objetivos da escola, suas práticas e o processo de produção do conhecimento". Lamentavelmente, no contexto da escola pesquisada os registros avaliativos tomaram muito tempo da jornada do professor. O que revela que muitas vezes o foco não está nos objetivos reais/necessários da escola, o que pode conduzir o professor a se distanciar dos objetivos da avaliação e dos registros dos seus resultados.

A autenticidade dos registros da vida escolar de cada criança, assegurada no Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal (2004), foi comprometida em função da organização do trabalho pedagógico pautada na realização de tarefas a serem executadas num determinado tempo cronológico. Por exemplo, os relatórios, por vezes, agregaram uma certa improvisação devido ao reduzido tempo disponível para o seu preenchimento.

> Professora C: Um detalhe, geralmente eles entregam o relatório na última semana de maio. E aí antes do recesso de julho tem que estar pronto o 1º e 2 bimestre. Aí se

> você estiver trabalhando, fazendo um reforço com um aluno que está necessitando. Você larga tudo, você pára tudo, você nem coordena mais pára tudo, tudo é relatório, ai é a hora que a gente começa a ir pro médico pegando atestado por que não agüenta as dores no braço.
> (Coordenação Coletiva, 17 / 03/ 2004)

Essa fala é consenso no grupo das professoras das séries iniciais. A ênfase da coordenação pedagógica recai nas muitas tarefas que as professoras devem cumprir para atender aos aspectos administrativos da escola. Todas foram constantemente informadas nas reuniões pedagógicas ou mesmo pela diretora sobre o teor dos registros avaliativos, em especial o Relatório de Desenvolvimento do Aluno – RDA, e também advertidas em relação ao perigo de expor as crianças por meio de análises pejorativas.

Infelizmente, mesmo com um grande esforço da equipe de direção em organizar a escola de forma democrática, muitas vezes, decisões importantes foram tomadas apenas pela diretora. Neste sentido, André (1990, p. 68) afirma que "a estrutura que usualmente predomina nas escolas é a de um poder centralizador que é exercido, via de regra, pelo diretor da unidade ou por seu auxiliar direto". A equipe da direção assumiu o discurso da decisão coletiva.

Mesmo diante das intervenções externas, houve a tentativa de uma gestão democrática, mas a estrutura administrativa externa acabou por cooptar e minar as tentativas de autonomia da direção dentro da escola, pois as interferências externas no trabalho pedagógico e nas decisões do coletivo da escola, em freqüentes ocasiões foram diretas, ou seja, os registros avaliativos também sofreram várias interferências e atenderam a vários objetivos, o que fez com que estes incorporassem muitas vozes no processo de seu preenchimento. Os aspectos apontados construíram o contexto e os fundamentos sobre os quais as professoras construíram seus registros avaliativos.

Segue a análise generalizada sobre o diário de classe, e posteriormente um detalhamento do diário de cada professora.

1. Diário de Classe

> Quem conhece escolas e seu cotidiano sabe que uma série de suportes são usados para registrar o que se pretende desenvolver e o que foi desenvolvido durante o ano na escola. [...]
> Só um desses documentos, em geral, no entanto, é entendido como "oficial": o diário de classe, seco, que mudando de forma, aqui e ali, pode até ser comprado na papelaria. (ALVES, IN: MIGNOT e CUNHA 2003, pp. 63 - 64)

O Diário de Classe como documento de relato do cotidiano da escola, freqüentemente, não o expressa. Pude perceber tal fato na fala das professoras, nas observações e nas entrevistas.

> Professora B: O Diário, se fosse um documento sério, seria entregue no primeiro dia de aula. (Coordenação Coletiva, 24/06/2005)

As professoras perceberam a inadequação do diário de classe diante do trabalho pedagógico que efetivamente desenvolveram. Contudo, não basta essa percepção, precisamos extrapolar esse estágio das constatações. Mesmo com a crença de que o diário não cumpre e não expressa o cotidiano da escola, e que não é um documento sério, as professoras investiram tempo para preenchê–lo e houve indícios fortes de que quando não conseguiram realizá–lo a contento, sofreram com as avaliações proferidas pelo secretário que apontaram o atraso e a imperfeição no seu diário de classe.

A fala da professora B revelou ainda uma desconfiança em relação ao diário de classe. Segundo Alves (In: MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 64), “Naturalmente, por ser oficial, é entendido como aquele no qual não pode haver erros, que não possibilita “desvios”, não aceitando qualquer uso diferente daquele indicado”. Em termos oficiais, o diário de classe visa ao registro assíduo das atividades, no entanto, devido aos desencontros no cronograma de entrega dos mesmos, este princípio não foi atendido. O atraso na entrega dos diários acarretou uma desorganização das professoras quanto ao seu preenchimento. E conseqüentemente, uma certa alteração e manipulação das informações para atender às datas do calendário escolar. No entanto, mesmo com esse atraso, exigiu-se que os mesmos fossem entregues em dia, não por uma razão especificamente pedagógica, mas para atender outras demandas que, hoje, a escola teve que forçosamente assumir.

> Aos vinte e um dias de julho do ano de 2004, reuniram em Coordenação Coletiva, os professores regentes do período matutino, para decidir e informar sobre os seguintes pontos: a) [...] b) problema dos diários em dia de verificação de Renda Minha: não deixar diário no armário, nem esquecer de entregá-lo até o dia 25 (vinte e cinco) de cada mês. (Livro-Ata 2004 da E.C, p. 45)

As cobranças e advertências da direção da escola com relação aos registros avaliativos são explicadas também pelo interesse da comunidade nos programas assistenciais. Os diários de classe atestam a freqüência, pré–requisito para que sejam concedidos os benefícios dos programas sociais e assistenciais.

Segundo Alves (In: MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 70) “[...] a verdadeira exigência ‘oficial’ se dá exclusivamente, sobre notas e faltas. ‘A matéria’, o conteúdo e o modo de desenvolvê–lo interessavam pouco ao ‘oficial’ da escola. Por que será?” Realmente, o que foi valorizado no preenchimento dos diários de classe foi por excelência a freqüência dos alunos, pois se os mesmos estavam inscritos nos programas sociais, a freqüência às aulas era pré–requisito para a concessão da assistência econômica desses programas. Identificaram –se alunos que tiveram mais de 25% de faltas não justificadas por atestado médico, o que acarretou em reprovação.

1.1. Diário de Classe da 1ª série.

“O importante é a freqüência”
(Fala da professora A)

A professora A afirma que a freqüência é o mais importante, o que é justificado pela exigência do Regimento das Escolas Públicas Distrito Federal de o aluno ter 75% de freqüência às aulas. A freqüência foi considerada para a concessão de benefícios aos alunos inscritos nos vários programas assistência governamentais e para o caso dos alunos envolvidos em denúncias do Conselho Tutelar ou do Ministério Público, pois a freqüência é considerada atenuante ou agravante no julgamento das questões denunciadas.

Este procedimento tornou–se comum na escola, pois juridicamente, a freqüência ou a ausência na escola trazem indícios importantes sobre a condição do aluno na mesma. Segundo Sacristán (2002, p. 130) "As relações entre cidadãos partem de um fato jurídico", o que pode explicar a ênfase na função de documentar a avaliação na escola, pois segundo Garcez (2002), só existimos por meio de documentos.

É pertinente mencionar um fato que considerei emblemático, nas observações na escola, descrito no Diário de campo - 25/03/2004). Estava na secretaria e aguardava autorização para ter acesso aos diários, quando as duas professoras colaboradoras da pesquisa foram buscar os seus respectivos diários de classe. O Secretário cobrou o diagnóstico inicial do diário de classe da professora A. Ela alegou não ter tido tempo de fazê–lo. No entanto, como foi uma cobrança pública, a professora ficou constrangida, pois, no mesmo instante da cobrança, a outra professora recebeu os parabéns do secretário. Percebi, neste dia, uma avaliação anexada no diário de todos os professores com o título "avaliação do diário", com espaço para cada bimestre. O que me chamou atenção foi observar a avaliação pública da professora A.

Esse fato demonstrou que as professoras colaboradoras da pesquisa e as demais que trabalham na escola eram constantemente avaliadas pelo secretário escolar. Essa avaliação, seja de forma oral ou escrita, representava para elas um ato de coação, aspecto que deveria ser evitado no ato de avaliar pois, imputava rótulos sociais/profissionais às professoras. Segundo o secretário:

> Observo se os professores já fizeram o diagnóstico inicial da turma, pois se isto não for solicitado e cobrado o professor não faz. Chega novembro e tem professor que ainda não fez. (Diário de campo – 25/03/2005)

Segundo orientação da secretaria e da direção da escola, a parte destinada ao diagnóstico inicial da turma deve ser apresentada após o primeiro mês de aula. Observei que a exigência do diagnóstico inicial da turma não é necessariamente uma questão pedagógica; é

um campo com prazo estabelecido para ser preenchido e que não é considerado pelo professor como fomento para as discussões e decisões pedagógicas de sua turma. Segue o diagnóstico inicial do diário de classe da 1ª série.

> Diagnóstico Inicial
>
> Turma composta por 35 alunos, dos quais 15 são meninas e 20 meninos, algumas crianças ficam em creches no horário contrário ao da escola, há 9 alunos repetentes, e 3 são atendidas pelo programa Renda Minha. Após a aplicação de teste diagnóstico observei que há seis alunos que ainda não reconhecem as letras do alfabeto, oito alunos identificam o alfabeto, mas não fazem a relação letra / som e as outras crianças já iniciaram o processo de leitura e escrita de palavras simples.
>
> No que diz respeito, ao raciocínio lógico matemático, a maioria dos alunos demonstraram algum conhecimento. A higiene demonstrada pelas crianças é boa, quanto aos hábitos e atitudes estes ainda estão em formação.
>
> Houve uma boa participação dos pais na primeira reunião de pais realizada, onde os mesmos mostraram-se bem interessados pela vida escolar do filho.
>
> São alunos participativos, críticos e apresentaram bastante interesse por brincadeiras livres e literaturas infantis.
>
> Durante o ano letivo haverá passeios com o objetivo de estar socializando os alunos e integrando as atividades extra curriculares às habilidades trabalhadas em sala de aula.
>
> Farei um trabalho diversificado, priorizando um acompanhamento aos alunos que apresentaram mais dificuldades de aprendizagem.

No diário, a orientação sobre a elaboração do diagnóstico inicial foi definida nas instruções de preenchimento. Seu objetivo é obter uma visão prévia do processo de desenvolvimento do aluno e assim fornecer subsídios às ações educativas que serão desenvolvidas com a turma. Mas a esta parte do diário de classe, foi incorporado pelos professores um padrão. É perceptível nos diários de classe o modelo instituído no grupo, existe uma forma similar, para todos, de como fazer e o que abordar no diagnóstico inicial.

Observei que a professora A, no seu diagnóstico inicial, aponta os aspectos que considera importantes neste olhar primeiro sobre a realidade da turma e também pontua já alguns prognósticos sobre a mesma, bem como algumas impressões sobre alunos e pais. Mas será que estes dados constituem subsídios para as ações educativas a serem desenvolvidas? Na medida em que a professora foi categórica ao valorizar no diário de classe a freqüência, outros elementos que compuseram o seu diário de classe foram desconsiderados. Observe o diálogo da professora A com a professora C.

> Professora A: No diário pra mim o mais importante é a presença
>
> Professora C: O resto de conteúdo que a gente lista aí! Besteira!
> Professora A: É só isso mesmo, é formalidade. O professor pode listar os conteúdos

> e não cumprir. É formalidade para a diretora ver, para o secretário ver. (Coordenação Coletiva 17/03/2004).

Hadji (2001, p. 10) aponta que muitos professores ainda vivenciam freqüentemente uma avaliação como peso, suportado porque julgado necessário, ou como freio, quando não tempo perdido. Para a professora A, o diário de classe servia, apenas, para registro de freqüência e os demais campos, como os conteúdos e a forma como foram trabalhados, foram escritos e preenchidos, mas considerado como tempo perdido a sua feitura.

Na parte designada para os procedimentos do professor, a professora A listou os conteúdos e os seus procedimentos sempre iniciando com o verbo no infinitivo, como ação, algo que revela traços de sua formação inicial e um certo rigor técnico. Nas informações complementares, predominaram as anotações sobre os atestados médicos, principalmente dos alunos atendidos pelo programa Renda Minha. Neste sentido, foi preciso pensar na distinção entre saber e trabalho proposta por Tardif (2002, p. 17): “O saber está a serviço do trabalho, e de posse dele os professores buscam enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Embora a professora A, no seu saber, tenha desconsiderado as outras partes do diário de classe, por outro lado, o seu trabalho exigiu que o fizesse acatando todas as recomendações.

Quanto à avaliação do seu diário de classe, a professora assumiu uma posição de concordância. Na coordenação coletiva do dia 17/03/2004, com relação à avaliação feita pelo secretário a professora posicionou-se:

> Professora A: Ah! É legal não é? Eu gostei!

Percebi nas coordenações coletivas que a professora A demonstrou um certo sentimento de dever cumprido ao receber as avaliações sobre o seu diário, bem como uma certa naturalização desse processo de avaliação por parte do secretário, como prática incorporada no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No quadro abaixo, a transcrição da avaliação anexada na capa do diário de classe de 2004 da professora A.

Avaliação do Diário

I Bimestre	II Bimestre
Apesar da demora no preenchimento das observações, o seu diário está muito bom Parabéns!! O secretário	Neste bimestre o seu diário está exemplar. Ótimo continue assim. Secretário

III Bimestre	IV Bimestre
Quero parabenizá-la pelo excelente diário neste bimestre, você se supera a cada dia. Continue assim sempre. O secretário	

> Freqüentemente, as falas das professoras mostram que elas não compartilham da avaliação classificatória, que se sentem obrigadas a realizá–la ou até mesmo é o único processo que conhecem e, ainda que tentem, não conseguem escapar da teia de relações na qual o processo escolar de avaliação se tece. [...]
> A professora sabe, ou intui, que ao recortar alunos e alunas recorta a si mesma, que ao avaliá-los avalia – se e é avaliada (ESTEBAN, 2003, p.22)

Este saber pareceu-me já incorporado pela professora A, talvez por isso percebi uma certa naturalização pelo fato de ser avaliada por escrito e mesmo publicamente.

O preenchimento dos diários de classe fazia parte da rotina de trabalho das professoras e demandava um tempo de preenchimento que, por vezes, deixava em segundo plano outros procedimentos de avaliação que poderiam organizar dados mais relevantes quanto ao desempenho pedagógico deles e das crianças, como por exemplo registrar indicadores do percurso de construção de conhecimento de cada criança a partir de suas produção. Segundo Tardif (2002, p. 216), “as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, ‘maneiras de ser ‘ do professor, seu estilo, sua personalidade profissional”.

O diário de classe como rotina foi considerada pela professora A como mera formalidade.

> O diário de classe é uma mera formalidade, se o professor não fizer nada em sala, como alguém vai saber? O que importa é listar os conteúdos para a diretor, o secretário e a supervisão esporádica dos segmentos da Secretaria de Estado de Educação poder ver. (Nota de Campo, 01/03/2004)

Essa formalidade assumiu vários significados, pois despersonificou os objetivos do registro avaliativo, como o diário de classe. Ao afirmar que o diário de classe da 1ª série era um instrumento formal de mera transcrição dos conteúdos e procedimentos didáticos, a professora destacou que o fazia para ter o seu compromisso cumprido. Percebi que a professora não o inseria na perspectiva da avaliação formativa. A ênfase recaía num trabalho de documentação sem reflexão, ao qual ela atribuía um caráter burocrático e classificatório.

Diante da forma como os diários de classe foram preenchidos, a professora A demonstrou certa insegurança em enfrentar a organização estabelecida na escola, o que é compreensível.

Mesmo consultando os documentos oficiais que tratam de uma avaliação emancipatória e propõem formas de registro nessa lógica, a professora A não avançou nessa discussão, talvez pela organização do trabalho escolar. O acesso ao referencial teórico não garantiu uma reflexão sobre a proposta pedagógica adotada pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o que pode ter contribuído para registros vazios de significado efetivo para a prática avaliativa e para a investigação do processo de aprendizagem das crianças. Segundo Freire (2002, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblablá e a prática ativismo”. Há indícios de que o diário de classe foi preenchido por ser obrigação da professora. Como registro avaliativo de investigação pedagógica, constituiu–se em ativismo irreflexo.

1.2. Diário de Classe da 2ª série

"O Diário é pra ser verdadeiro e não é".
(Fala da Professora B)

Em relação ao diário de classe, a professora B sempre posicionou - se criticamente, quanto à legitimidade do documento como expressão do dia - a - dia da escola, e ainda questionou a sua veracidade.

> Professora B: O diário de classe como eu já te falei, eu sinto que o diário... Por exemplo, nós estamos como bolinha amarela ali!
> (aponta para o mural)
> Se você observar olha lá. Tem a professora D, a professora A e Eu. Está vendo? Três bolinhas amarelas. Você sabe por que está avaliado de amarelo? Porque nós recebemos um diário no início do ano, fizemos. Aí chegou o outro diário tivemos que fazer o outro diário, E como nós não entregamos a contento, a tempo não é do 1º bimestre, ele colocou bolinha amarela. Na verdade aquele diário era para ser o quê? ‘ diário’! Mas você recebe depois de um mês, no nosso caso depois de um bimestre, depois de um bimestre entendeu, então de certa forma ele acaba perdendo a função, se era para ser algo diário, a gente acaba desacreditando do diário. Porque se fosse assim uma coisa tão séria, tão urgente tão séria, tão séria, tão séria. Ele teria que estar aqui no primeiro dia de aula! E você teria que registrar exatamente ali tudo certinho, a freqüência dos meninos teria que ser ali tudo certinha. Nosso diário funciona assim, Vânia, olha para você ver como não é um documento sério. A criança começou as aulas dia no dia 14 de fevereiro
> Depois você pergunta pro X confirma. Começou a aula dia 14 de fevereiro. A criança foi matriculada dia primeiro de março, o diário não saiu ainda, não é? Quando chega o diário a criança entra no diário, e você põe a presença a partir do dia 14 de fevereiro. Entendeu? Não é pra você anular, não. Você coloca a presença a partir do dia 14 de fevereiro. Quer dizer aquele período que a criança não estava com você, você tem que atestar que ela está, por que ela consta no diário! Para você ver como é que é algo assim, que é pra ser verdadeiro e não é.
> A própria Secretaria de Educação faz isso. Quando ela manda o Diário para o secretário para ele entregar depois de dois meses, um mês, dois meses. A secretaria está criando possibilidades que isso aconteça. (Coordenação Coletiva, 24/06/2005)

A fala da professora B é uma amostra de denúncias constantes, o que ela nomeou de falcatruas, pois acontece uma coisa e é registrada outra. Reforça a idéia de Ezpeleta e Rockwell 1986 (apud ALVES 2003, p.75) de que “a história documentada é diferente da oficial”. Nessa escola, o desencontro de informações contidas no diário de classe promoveu nas coordenações um certo embate quanto à veracidade do diário de classe como documento, bem como o questionamento da professora B sobre os critérios com os quais a avaliação do seu diário de classe é realizada pelo secretário escolar.

Avaliação do diário

I Bimestre	II Bimestre
Muito bom o seu diário. Parabéns!! O secretário	O seu diário está ótimo neste bimestre atualizado e bem feito. Parabéns!! O secretário

III Bimestre	IV Bimestre
Tia X, neste bimestre seu diário está bom. Mas pode melhorar. Capriche mais no próximo OK? O secretário	

No diagnóstico inicial, a professora buscou compor o perfil da turma apresentando alguns prognósticos pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, confirmando o que Sgarbi (2003, p. 87) chama de padrão traçado para compor o perfil da turma. Essa padronização foi constantemente discutida pela professora.

Diagnóstico Inicial

> Turma composta por 34 alunos dos quais 10 freqüentam creche no horário contrário ao da escola. Os demais moram com suas respectivas famílias. A turma é heterogênea no que tange o aspecto cognitivo. Cinco crianças lêem silabando padrões simples, dez alunos lêem palavras que contenham dificuldades.
>
> Em teste diagnóstico realizado observei que a maioria da turma encontra-se no nível alfabético escrevendo texto sem segmentação e frases sem utilizar ortografia nas palavras.
>
> A turma é dinâmica e realiza com prazer as atividades propostas.
>
> Em matemática algumas crianças apresentam dificuldades na solução de operações simples e na compreensão das ordens e classes.
>
> Minoria da turma demonstra dificuldade de socialização envolvendo-se em brigas e intrigas referentes à idade.
>
> Quanto ao aspecto sócio econômico observa-se que alguns alunos são assistidos pelos programas assistenciais do governo.
>
> A família da maioria da turma compareceu à reunião de pais inicial demonstrando interesse pela vida escolar de seus filhos.
>
> Na interpretação de texto oral 85% da turma compreende e se expressa adequadamente. Já na interpretação escrita de textos simples 50% da turma demonstra dificuldades.
>
> As crianças demonstram compreender as regras de boas maneiras respeitando-as em jogos e apresentações de atividades culturais. Em classe compreenderam a higiene ambiental e pessoal.
>
> O aspecto cultural dos alunos apresenta lacunas ao que se refere a apresentações teatrais, exposições culturais, cinema, dança, conhecimento de outras culturas, músicas e livros infantis.
>
> O Contato das crianças com livros revistas e jornais para a maioria dos alunos se restringe à sala de aula.
>
> A proposta de trabalho de diversificação cultural bem como a integração do pedagógico com o lúdico.
>
> Passeios com objetivos de integrar a experiência extra–classe com os conteúdos e habilidades referentes à série serão realizados periodicamente.
>
> O fazer pedagógico estará imbuído em projetos a serem planejados e aplicados no decorrer do ano letivo englobando temas transversais e gerados, escolhidos conforme as necessidades da turma e as habilidades trabalhadas.

O diagnóstico inicial da 2ª série agregou outras informações que contextualizaram aspectos sociais e culturais da turma. No entanto, o diário de classe da professora B oscilou entre avanços e recuos, como analisou Alves (IN: MIGNOT e CUNHA, 2003, p.73)

> é possível [...] encontrar, ainda, professoras que, em suas anotações, deixam entrever que faziam relações sócio–político–culturais mais amplas, buscando relacionar acontecimentos variados, buscando indicar causalidades etc., enquanto outras professoras só indicavam, no que escreviam, um conteúdo bastante sucinto.

A estrutura do diagnóstico inicial da 2ª série revelou as semelhanças com o padrão estabelecido na escola para essa parte do diário de classe, e isso despersonifica o diário de classe como relato do cotidiano.

2. Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno

> O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela. O seu desenvolvimento depende fortemente de um ambiente favorecedor, da disponibilidades dos adultos em conversar, brincar com ela, prestar-lhe, de fato, atenção. Dessa forma, os registros, as anotações sobre o seu desenvolvimento precisam ser complementadas e compartilhadas por todas as pessoas que se responsabilizam pela criança. (HOFFMANN, 1995, p. 107)

Os objetivos da avaliação formativa foram a referência para a adoção do relatório de desenvolvimento individual do aluno, segundo documentos da SEEDF. Eis o entendimento da professora B:

> Agora, Vânia, eu acho interessante, eu gostaria de ressaltar aqui o seguinte:
> A questão das notas e do relatório. Eu acho que o relatório ele foi criado pra fazer uma avaliação ampla do aluno, não é? Uma Avaliação Holística vendo todos os lados. Mas esta avaliação não é feita, porque as coisas vão tolhindo e você não pode fazer. Eles não deixam você fazer essa avaliação. No papel diz que é pra você fazer. Mas, na verdade você não pode fazer. E a nota, ele acaba tendo o mesmo papel da nota, da nota 5,0. O mesmo papel. Ele não é o número cinco, mas é o relatório que se repete prá vários alunos e, se ele não se repete, ele tem que conter basicamente as mesmas coisas.
> Porque você não pode fugir daquele... do que está traçado!
> Então ele acaba sendo é ... castrador da avaliação do professor e da avaliação do próprio aluno, quando o aluno vai ler o relatório, como a nota!
> Quando você tem lá aluno dez. O aluno que é dez.
> Quando é que ele é dez no relatório?
> Quando é que ele é excelente no relatório?
> É quando o relatório dele contempla todas as habilidades que ele venceu tudo? É isso que é o aluno dez? Ou o aluno dez é aquele que no relatório dele está dizendo que ele participa, que ele desenha, que ele escreve, que ele não briga. O que que eles querem que se coloque dentro do relatório? O que que é um aluno dez dentro do relatório? E isso aí a gente não tem esse parâmetro. Não é professora A! A gente não tem. Porque quando a pessoa lê o relatório, você não consegue, não tem como mensurar o aluno em nota, mas também não te dá nada de claro de nítido, pra que você avalie verdadeiramente aquele menino.
> Por isso, que, muitas vezes a gente não lê o relatório de todos os alunos da turma, relatório anterior. Porque muita coisa você sabe é repetindo
> Aí você vai ler de quem? Daquele que tem alguma coisa de diferente. Por que lá no relatório dele vai ter alguma coisa em específico, diferente que pode subsidiar no seu trabalho. (Entrevista, 24/06/2005)

Esta compreensão de uma avaliação classificatória, na qual os registros avaliativos foram valorizados por quantificarem ou mensurarem a aprendizagem das crianças foi recorrente na análise dos registros avaliativos das duas professoras e, ainda estendida aos pais. Neste sentido foi lamentável perceber a tentativa frustrada de superar as fichas de comportamento, boletins e outros instrumentos roteirizados na escola, pois os relatórios de desenvolvimento do aluno acabaram contrariando os objetivos propostos nos referenciais teóricos que os fundamentam. Contudo, as intenções e o discurso das professoras, certamente,

apontaram para a perspectiva de uma avaliação formativa e para o registro que a ela correspondesse.

Adotar um registro formativo implicaria mudança mais profunda na organização do trabalho pedagógico. Existiu uma predisposição das professoras em esboçar avanços neste caminho, mas as propostas foram muitas vezes incipientes diante das imensas demandas que a situação pedagógica requer.

Um exemplo dessa predisposição da necessidade de avançar com mais intensidade na valorização do registro avaliativo das professoras como investigação pedagógica ocorreu na coordenação coletiva de 19 /05/2004. O informe aos professores sobre o conteúdo da Circular nº 08/2004 e do Memorando nº 21 de 2004 (Anexo3) que tratava do Relatório de Desenvolvimento do Aluno dizia respeito à possibilidade de o: Relatório Individual do Aluno poder ser manuscrito e/ou digitado, cabendo aos professores a opção. O mais interessante é que os documentos foram interpretados pelas professoras como permissão para a digitação dos relatórios.

Professora A: Pode digitar agora?

As professoras não tiveram acesso à informática na escola, que possui apenas três computadores: um para digitar as demandas da direção, outro para uso exclusivo da secretaria, conectado ao Sistema de Gestão Escolar – SGE e outro para a sala dos professores. Este último funcionava como um ornamento, por não atender às reais necessidades das professoras.

As professoras estão ainda distantes das tecnologias, que facilitariam em muito as intervenções pedagógicas e os registros avaliativos. Segundo Libâneo (2000, p. 58), torna–se necessária a leitura e a prática pedagógica dos meios de comunicação e informação. Os registros avaliativos usados pelas professoras e seus reais objetivos precisam ser lidos e interpretados, por constituírem a possibilidade de investigação sobre o processo de avaliação.

No entanto, nada muda para as professoras, pois, a análise não está centrada na criança, no sentido de favorecê–la.

> O significado dos “relatórios de avaliação” (como sugiro denominá–los) deve desvincular–se de exigências burocráticas das instituições. Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças em seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações freqüentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudá–la a ampliar suas conquistas. (HOFFMANN, 1995, pp.106 - 107):

Identifiquei que os relatórios precisam ser repensados segundo as referências propostas. Os documentos que orientam a prática dos relatórios não foram discutidos na escola. As professoras alegaram que são apenas comunicadas e advertidas quanto ao que é permitido ou não escrever nos relatórios. De posse destas informações, preenchiam os registros avaliativos oficiais, mas sem discutir o sentido da avaliação na escola.

> Coordenadora: por que eles colocam é o seguinte: tem determinadas coisas que podem usar, determinadas coisas não podem usar. Então eu acho que eles limitam a avaliação. Limita muito, a avaliação do professor. Além de limitar, a avaliação [...] não mostra mesmo o aluno de verdade. Na verdade você pega aluno no outro ano [...] o professor lendo o relatório ele não sabe quem é aquela criança. Ele não conhece a criança mesmo. [...]
> (Entrevista semi estruturada, 10/03/2004)

Na escola, as professoras receberam a síntese do documento "A Construção do Relatório de Desenvolvimento do Aluno" composto de 07 (sete) páginas foi sintetizado em uma página pela escola. A síntese foi disponibilizada para as professoras com o argumento de que elas não têm tempo de ler, e por isso alguém da direção leu, interpretou e destacou algumas informações. Esta orientação passou a ser interpretada de uma maneira particular por cada professora levando em conta também as percepções e conselhos das professoras mais experientes da escola. Dessa maneira, foram sendo construídos os saberes pertinentes ao relatório, ou seja uma valorização do saber experiencial. Segundo Tardif (2002, p. 12), "o trabalho docente enquanto produção de saberes, só se efetiva na relação coletiva com seus parceiros, portanto o saber dos professores é um saber social". Esta partilha de saberes criou os porquês e os para quês dos relatórios de desenvolvimento do aluno como registro avaliativo.

Com relação às dificuldades para o preenchimento dos relatórios de desenvolvimento dos alunos, a professora B acredita que precisaria de uma mudança institucional e assim se manifestou em várias ocasiões:

> No papel diz pra você fazer. Mas, você não pode fazer.
> (Coordenação coletiva, 17/03/2005)

Segue o documento síntese elaborado pela direção da escola e entregue às professoras. O documento na sua íntegra, encontra–se como anexo 3.

A CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO

Relatório *é uma narração ou descrição verbal ou escrita, ordenada, sucinta e minuciosa de um determinado fato ou ser que se viu, ouviu ou observou.*

O Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno é composto de duas partes:

Parte I - O professor deverá registrar textualmente o desenvolvimento do aluno, ao final de cada bimestre, observando as orientações deste material.

Parte II - Apresenta os parâmetros de cada série, dispostos em 14 tópicos. Assim que o aluno evidenciar o desenvolvimento satisfatório referente a um item, o professor o assinala com um X, de modo a acompanhar os avanços e dificuldades na aprendizagem, no decorrer do ano letivo. As linhas em branco, abaixo de cada tópico, poderão ser utilizadas pelo professor, se necessário, para esclarecimentos referentes ao desenvolvimento do aluno frente as habilidades contidas no referido tópico.

O relatório descritivo pode ser redigido tanto na voz ativa quanto na passiva.

Na voz passiva, o sujeito é paciente, porque é o receptor da ação verbal; "O desempenho das habilidades de leitura e escrita demostrados por João..."

Na voz ativa, o sujeito é o agente ou praticante da ação verbal: "João demostrou desempenho satisfatório nas habilidades de leitura e escrita".

Segundo Jussara Hoffmann, a construção do relatório de Desenvolvimento do aluno não deve seguir um determinado roteiro de elaboração pré-determinado, visto que ele retrata um trabalho de acompanhamento individual, desenvolvido pelo professor ao longo do processo, uma ação avaliativa mediadora que parte da observação à reflexão teórica e ao devido encaminhamento.

No entanto, a título de sugestão, encaminhamos um bloco de verbos que podem auxiliar o seu trabalho na confecção deste Relatório de desenvolvimento de seus alunos:

Demonstrar – identificar – interessar – empregar – discernir – reconhecer – valorizar – construir avançar – desafiar – observar – criar – montar – estabelecer – classificar – comunicar – utilizar agir – distinguir – participar – encontrar – habilitar – propor – oferecer – auxiliar – atingir contribuir – criar – ampliar – perceber – perguntar – traçar – orientar – atender – enriquecer construir – proporcionar – realizar – completar – levantar – definir – alcançar – compreender – ler reagir – seguir – despertar – analisar.

Palavras a serem evitadas:

- Adjetivos comparativos – Maria é a mais levada
- Adjetivo superlativos – Joana é levadíssima.
- Palavras de significado extremo, advérbios de intensidade – José nunca faz...
- Palavras atenuantes – Lúcia parece levada.
- Julgamentos que devem ser aferidos por médico ou psicólogos – Sônia é hiperativa.
- Generalizações – Laura tem dificuldades na aquisição de conhecimentos.
- Descrições estáticas, juízos de valor e rótulos – Pedro é..., João não sabe, Flávia não consegue.

Auto-avaliação - algumas atividades podem servir para sustentar o professor na elaboração do relatório, uma delas é a auto-avaliação. Conversando com cada aluno, o professor pode retirar dele a análise de si mesmo. A auto-avaliação contribui para edificar a autoconfiança, a capacidade crítica e a reflexão sobre a identidade de seu aluno.

Sf- 15/04/2004
Renilton - Secretário

Constatei como afirma Hoffmann (2003, p.17) que “os educadores, em geral discutem muito“ como fazer a avaliação” e sugerem metodologias diversas, antes entretanto de compreender verdadeiramente “o sentido da avaliação na escola”. O relatório de desenvolvimento individual do aluno constituiu–se em uma atividade burocrática e de controle classificatório, embora isso não tenha sido declarado diretamente pelas professoras.

> A pressão social sobre os docentes concretiza-se nas expectativas que a avaliação desperta–síntese que contém a quintessência do processo educativo, ainda que deste se tenha muito pouca notícia, muito pouco conhecimento. A informação que chega às famílias costuma ser escassa e pobre e, geralmente, incompreensível. Subtende-se, porém compreende-se muito pouco o real estado do que um boletim possa significar, além do *Aprovado* ou do *Reprovado.* Do subentendimento implícito seguem-se mal entendidos que, às vezes, têm conseqüências indesejáveis e incidem negativamente na vida das pessoas. (MÉNDEZ 2002, p. 111)

Para as crianças e para os pais, o relatório funcionou como nota. Acostumados com o valor numérico ou quantitativo, não compreenderam a trajetória do desenvolvimento escolar do seu filho em outra perspectiva. Pude observar nas reuniões de pais nas quais estive que os pais não valorizaram o relatório por não o entenderem. E isso fez com que a atitude deles fosse de descrédito, como descreve a Professora C:

> Professora C: uma via você manda para os pais e eles jogam no lixo. Todo mundo sabe que eles jogam. Tem uns que jogam antes de sair do portão da escola. E a outra é arquivada e fica ai nos cantos da secretaria, não sei nem aonde fulano guarda isso, não! (Diário de campo, 17/03/2005)

Neste aspecto, é importante pensar como Freire e Shor (2003, pp. 36 - 37) numa pedagogia situada. Embora com todo o referencial teórico sobre o relatório de desenvolvimento do aluno e os seus objetivos pautados numa avaliação processual, a escola não conseguiu praticar a avaliação preconizada nos documentos orientadores da SEEDF. Para isso seria necessário preparar alunos e pais para a compreensão e adesão a essa prática.

O Relatório de Desenvolvimento do Aluno - RDA possuiu normas específicas para sua feitura. Estas orientações não foram explícitas e/ou discutidas, assim como não o foram as suas implicações pedagógicas. Foram, sim, cumpridas burocraticamente pelas professoras, o que muitas vezes, despersonificou e descontextualizou o seu olhar sobre a avaliação escolar. As professoras consideraram pequeno o espaço para anotações.

Levando em conta as questões de tempo e a obrigatoriedade da contabilidade escolar, os registros avaliativos presentes no cotidiano da escola assumiram um caráter, via de regra burocrático, perdendo seu sentido na dimensão da avaliação formativa. Assim, acabaram por

constituir-se em mais uma tarefa a ser cumprida pelo professor, mais uma ficha, mais uma satisfação aos pais, sempre mais uma dificuldade, um entrave, uma atribuição a mais a ser desenvolvida no cotidiano da prática escolar.

O depoimento abaixo, da professora B, apresenta sua insatisfação quanto ao fato de o relatório não conter espaço para anotação de toda a situação escolar do aluno.

> O aspecto familiar que a gente não pode colocar, eu acho que o aspecto familiar tudo que vem por trás da vida do aluno o relatório não contempla. Mas é o que a gente sabe que não pode por. Às vezes a pessoa fala assim: Ah! Esse menino com essa idade, você não pode dizer que ele vai ser marginal, mas se ele continuar naquele contexto, naquela família! Nós temos crianças aqui, só que você não conheceu. [...] Cinco crianças, todos! No mesmo processo. Então você chama a família, e vai, e vai e vai, a criança acaba abandonando o estudo não consegue, chega uma época que ela não consegue, vai pro dezesseis (É escola mais próxima de 5ª a 8ª série para onde são encaminhadas as crianças aprovadas na 4ªsérie) não consegue mais estudar, pára de estudar e aí cai na marginalidade. Não é que a gente está antevendo, desejando que a criança vai cair na marginalidade. Mas a gente está vendo!

A professora B mostrou–se angustiada por não conseguir relatar a até mesmo resolver as necessidades dos seus alunos.

Algumas idéias pré-concebidas como “eu só relato os conteúdos” foram continuamente reforçadas nas coordenações por série e/ ou nas coordenações coletivas. Nos comentários ou nas críticas, as professoras apresentaram argumentos contrários às orientações para o preenchimento do relatório de desenvolvimento do aluno, bem como para os fundamentos prescritos nas orientações para o preenchimento do relatório. Afirmaram que essas orientações inibiram suas análises sobre os seus alunos, por serem delimitadas demais.

O documento restringiu a análise escrita das professoras sobre as crianças. Foi reconhecida a dificuldade de atenderem às orientações para o preenchimento do relatório. As professoras afirmaram, ainda, ser uma atividade desprovida de significado prático para a ação docente. Reforçaram a idéia de que se fossem registros “aprofundados” poderiam atribuir outro sentido para os registros avaliativos oficiais e/ ou pessoais.

No intuito de minimizar as dificuldades relacionadas ao preenchimento dos relatórios de desenvolvimento do aluno, a direção da escola e a coordenação criaram outras formas de registros para ajudar na elaboração do relatório. A intenção foi acompanhar o processo de aprendizagem da criança, no entanto, percebi que os formulários e instrumentos de avaliação serviram também para estabelecer um certo controle sobre a atividade docente.

2.1. "Quero fazer como me pedem" - Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno -1ª série

Observei um traço marcante da professora A, sua discrição nas coordenações e reuniões promovidas pela escola, quando fazia alguma intervenção no grupo, costumava ser firme e incisiva no seu ponto de vista. Já no nosso primeiro contato quis saber a natureza da pesquisa. Quanto aos relatórios, sempre afirmou: "Não coloco nada de pessoal do aluno, privilegio só o cognitivo da criança". (Diário de Campo, 01/03/2004). Coerente com este princípio, a professora A, no Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno – 2004, fez referência clara e explícita às habilidades que foram requeridas para cada série, atendendo assim, às orientações descritas no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2002), bem como às contidas no documento de orientação para o preenchimento do relatório. Segundo a professora A, os aspectos cognitivos do registro são os mais importantes. Em todos os 35 (trinta e cinco) relatórios da 1ª série da professora "A", foram apontadas as habilidades e o desempenho de cada criança, comentados sucintamente, conforme as habilidades trabalhadas no bimestre. A professora registrou cada bimestre mantendo na maioria dos registros uma certa repetição do bimestre anterior. Ao iniciar os registros, a professora reforçou a questão das habilidades e, em seguida, atribuiu um conceito que expressou a trajetória do aluno frente às habilidades propostas para a série. Abaixo dois relatórios do aluno 1 e do aluno 2, referentes ao II e III bimestres no qual essa repetição pode ser identificada:

Os relatórios da professora A – 1ª série

Aluno		II Bimestre	III Bimestre	
01		O aluno demonstrou bom desenvolvimento das habilidades trabalhadas, o mesmo forma e lê frases, relaciona os números às quantidades até 59, identifica a moradia e o trabalho como necessidades do ser humano, reconhece-se como pessoa humana e parte integrante do ambiente, compreende as noções de lateralidade	Neste bimestre o aluno desenvolveu bem as habilidades trabalhadas, lê pequenos textos envolvendo alguns padrões complexos, produz frases com sentido, identifica os numerais até 79, resolve situações – problema envolvendo adição e subtração simples, identifica os meios de comunicação e transportes, participa de atividades	

			relacionadas a diversidade cultural satisfatoriamente.	
02		O aluno demonstrou bom desenvolvimento das habilidades trabalhadas, o mesmo forma e lê frases, relaciona os números às quantidades até 59, identifica a moradia e o trabalho como necessidades do ser humano, reconhece-se como pessoa humana e parte integrante do ambiente, compreende as noções de lateralidade	Neste bimestre o aluno desenvolveu bem as habilidades trabalhadas, lê pequenos textos envolvendo alguns padrões complexos, produz frases com sentido, identifica os numerais até 79, resolve situações – problema envolvendo adição e subtração simples, identifica os meios de comunicação e transportes, participa de atividades relacionadas a diversidade cultural satisfatoriamente.	

Essa repetição é justificada pela convicção da professora de que deve ater – se aos conteúdos, pois o relatório comporta apenas o aspecto cognitivo. Qualquer outro elemento a ser acrescido pode ser considerado uma invasão da vida privada dos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Como estes têm acesso ao relatório de desenvolvimento individual do aluno, podem questionar e até mesmo denunciar o professor na ouvidoria da Diretoria Regional de Ensino – DRE.

A professora A sempre demonstrou receio de ser alvo de denúncia de qualquer natureza. Por isso buscou desvincular o que ela denominou de aspecto afetivo e cognitivo. Em função dessa separação é preciso repensar essa posição da professora, pois as questões sócio–afetivas não estão desvinculadas das questões cognitivas, conforme Hoffmann (2003, p. 99). A criança precisa de acompanhamento pedagógico, o que justifica registros contínuos e significativos de sua aprendizagem.

Nos fragmentos dos relatórios de desenvolvimento individual dos alunos da 1ª série, destaquei as referências constantes que a professora A fazia com relação às habilidades trabalhadas. Conforme nota de campo (14/04/2004), em uma das coordenações por série a professora A precisou parar suas anotações nos relatórios e consultar o “Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal”. Perguntei a ela: - Você sempre consulta este documento? Ao que ela respondeu: - Sim, pois quero fazer como me pedem. Quero fazer como me pedem, para não ter confusão.

Na sua analogia, ao comparar as múltiplas funções do olhar avaliativo como um grande iceberg Hoffmann (2002, p. 85) afirma: “É preciso um olhar profundo às múltiplas dimensões de aprendizagem”. Com base nas minhas observações, penso que a professora A compartilhou desse desejo de mudança, mas a organização da escola sufoca esse desejo de mudança, como afirmaram Freire e Shor (2003, p. 12), para quem tudo o que ocorre em classe é como a ponta de um iceberg teórico. Penso que olhar as bases desse Iceberg implica pensar em registros avaliativos como investigação permanente do professor. Nas coordenações, o grupo corporativamente já havia decidido que a análise da aprendizagem dos alunos não pode extrapolar os aspectos cognitivos. As orientações recebidas voltaram-se para a observação das competências e a anotação dos conteúdos no relatório e no diário de classe. Assim entendiam as professoras A e C:

> Professora A: Por que no meu relatório eu só coloco o conteúdo. Você observou meu relatório! Não entro em outras questões do aluno, não.
> Professora C: Eu coloco só conteúdo também.
> Professora A: Só conteúdo! Eu não vou me comprometer. Entendeu!
> Professora C: Porque se eu colocar outra coisa. Dizem que aí pode me processar se eu falar que o menino é isso ou é aquilo ou não sei o que! E tudo! Então, eu não vou... Eu só lanço o conteúdo.
> Eu acho que não tinha necessidade nenhuma de relatório. Era só vir listados no diário os conteúdos e a gente fazia um X lá onde ele venceu e pronto.
> Por que já não pode falar outra coisa a não ser isso. Fica assim, a gente escreve no relatório lá aluno venceu adição com reservas, subtração com recursos, leitura e aí eles colocam: o relatório é individual. Individual como!
> Se eu dei o conteúdo pra todo mundo, se todos os trinta e cinco aprenderam. Eu vou listar a mesma coisa? Por que que eu vou fazer? Individual o quê? Individual se eu fosse falar da vida de cada um! Eu não posso!
> (Coordenação coletiva, 17/03/2005)

A professora C influenciou em muito a professora A, que nos seus relatórios mantém uma regularidade nas informações para todos os alunos. Os comentários foram diferenciados de acordo com os conteúdos listados no bimestre, pois as duas trabalham em séries diferentes. Esta fala da “mesmice” nos relatórios é recorrente na fala das professoras C e D, e estas professoras têm um discurso respeitado pelo tempo considerável na escola e no magistério.

Os conteúdos relativos à série foram descritos no diário de classe, no campo “procedimentos do professor” e as habilidades foram assinaladas ao longo do ano letivo. O mesmo ocorreu com os relatórios de desenvolvimento do aluno em que os conteúdos e as habilidades foram descritas. Ao final do relatório e no canhoto do diário de classe da professora, foi anotada e assinalada a palavra promovido ou não promovido. O espaço de registro avaliativo oficial incorreu em repetições sobre o que foi registrado pelo professor, o que confirma a idéia de Sgarbi (2003, p. 84) sobre a formatação oficial dos registros oficiais e

sua concepção matematizada no sentido de conformar as práticas individuais que queiram avançar os limites oficiais.

Quadro 09 - Fragmentos da parte I dos relatórios individuais dos alunos da 1ª série, com referência explícita às habilidades nos referidos bimestres

Alunos	I Bimestre	II Bimestre	III Bimestre	IV Bimestre
1	[...] bom desempenho diante das habilidades [...]	[...] demonstrou bom desenvolvimento das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X desenvolveu bem as habilidades trabalhadas [...]	
2		X Apresentou bom desenvolvimento das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X evidenciou bem as habilidades trabalhadas [...]	X assimilou bem as habilidades trabalhadas [...]
3	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X venceu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X Apresentou bom desenvolvimento das habilidades. [...]	
4			X apresentou avanços significativos das habilidades trabalhadas neste bimestre. [...]	[...] com desenvolvimento insatisfatório nas habilidades desenvolvidas. [...]
5				[...] desenvolvimento insatisfatório nas habilidades desenvolvidas [...]
6				[...] desenvolvimento insatisfatório nas habilidades desenvolvidas [...]
7	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X venceu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]		Neste bimestre X desenvolveu de forma satisfatória as habilidades previstas [...]

8	X apresentou bom desenvolvimento diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X assimilou bem as atividades trabalhadas [...]	X desenvolveu bem as habilidades trabalhadas [...]	X apresentou bom desenvolvimento diante das habilidades trabalhadas [...]
10	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou um ótimo desenvolvimento das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X desenvolveu com sucesso as habilidades trabalhadas neste bimestre [...]	X assimilou com sucesso as habilidades trabalhadas [...]
11	X apresentou ótimo desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou um ótimo desenvolvimento das habilidades trabalhadas [...]	[...] desenvolveu com sucesso as habilidades trabalhadas neste bimestre [...]	[...] assimilou com sucesso as habilidades trabalhadas [...]
12	X apresentou desempenho satisfatório diante das habilidades trabalhadas Apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X desenvolveu bem as habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu de forma satisfatória as habilidades trabalhadas [...]
13	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]		X desenvolveu bem as habilidades trabalhadas neste bimestre [...]	Diante das habilidades trabalhadas observei que X apresentou bom desenvolvimento [...]
14			[...] demonstrou avanços no que diz respeito as habilidades trabalhadas [...]	[...] desenvolvimento insatisfatório nas habilidades trabalhadas [...]
15	X apresentou ótimo desempenho das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X assimilou com sucesso as habilidades as habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu muito bem as habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou ótima compreensão das habilidades trabalhadas [...]
17			X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	

18	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre observei que X assimilou com sucesso as habilidades trabalhadas [...]	X assimilou com sucesso as habilidades trabalhadas neste bimestre [...]	X desempenhou muito bem as habilidades trabalhadas [...]
19	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou desenvolvimento satisfatório diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre observei que X desenvolveu bem as habilidades trabalhadas [...]	
20	X apresentou desenvolvimento satisfatório diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X desenvolveu bem as habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu de forma satisfatória as habilidades trabalhadas [...]
21	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou desenvolvimento satisfatório das habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	Diante das habilidades trabalhadas observei que X apresentou desenvolvimento satisfatório [...]
22				[...] desenvolvimento insatisfatório nas habilidades desenvolvidas [...]
23	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou desenvolvimento satisfatório das habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	
24	Diante das habilidades trabalhadas observei que X apresentou bom desempenho [...]	X demonstrou bom desenvolvimento diante das habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu com sucesso as habilidades trabalhadas [...]	X assimilou com sucesso as habilidades trabalhadas [...]
26	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	[...] assimilou bem as habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou bom desempenho das habilidades trabalhadas [...]	

27				[...] desenvolvimento insatisfatório das habilidades trabalhadas [...]
28	X apresentou bom desenvolvimento diante das habilidades trabalhadas [...]	X demonstrou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	
29			Neste bimestre observei que X apresentou avanços significativos diante das habilidades trabalhadas [...]	
30	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre X desenvolveu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu de forma satisfatória as habilidades trabalhadas [...]	
31	X apresentou desenvolvimento satisfatório diante das habilidades [...]	X venceu satisfatoriamente as habilidades trabalhadas [...]	X desenvolveu de forma satisfatória as habilidades trabalhadas	
32			X desenvolveu de forma satisfatória as habilidades trabalhadas [...]	
33	Diante das habilidades trabalhadas, observei que X demonstrou bom desempenho [...]	Neste bimestre X assimilou muito, bem as habilidades trabalhadas	X demonstrou bom desempenho das habilidades trabalhadas	X apresentou bom desenvolvimento das habilidades trabalhadas
35	X apresentou bom desempenho diante das habilidades trabalhadas [...]	Neste bimestre observei que X assimilou as habilidades trabalhadas	X demonstrou ótimo desempenho das habilidades trabalhadas [...]	X desempenhou muito bem as habilidades trabalhadas [...]

A ênfase nas competências e habilidades trabalhadas é explicada pela intenção de fazer valer o que está prescrito nas orientações para preenchimento do relatório. Isso revelou uma preocupação com os conteúdos e com o rigor técnico no sentido de inflexibilidade nos procedimentos avaliativos privilegiando um registro muitas vezes de caráter meramente quantitativo traindo, acredito, por força da estrutura de escrituração escolar, todo o processo vivido que precisou ser formatado para caber no modelo instituído. O professor, como afirma

Hoffmann (1995, p.16), “enfrenta a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques”. Mas a pressão que esse profissional sofre é muito grande para atender às demandas institucionais, e ele opta por atender estas expectativas no seu registro avaliativo para evitar o que ele chama de problemas.

A professora A, na parte II do relatório, não encontrou dificuldades para o preenchimento. Segundo ela, é só ver se o aluno venceu o conteúdo, marcar o item e pronto. Essa atitude de atribuir pouca importância a essa forma de registros decorre do trabalho mecanicista de repetir. São 89 (oitenta e nove) habilidades descritas no diário, referente a 35 (trinta e cinco) alunos.

2.2. “Somos tolhidos” - Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno - 2ª série

A professora B não fez alusão às habilidades em todos os relatórios, mas as referências sobre as mesmas foram descritas para os alunos promovidos.

Foi importante reconhecer que os registros avaliativos, e no caso específico os relatórios-(RDA) precisavam manter o mesmo formato em todas as escolas. Mas, não podemos em nome disso, trair a visibilidade que o registro avaliativo precisa ter. Neste caminho, a professora B tentou usar de autonomia, registrando e empregando termos para algumas crianças no relatório, descrevendo questões específicas das crianças, segundo o seu olhar. Mas, por outro lado, considerou muitas crianças como tímidas, o que mereceria uma análise mais pontual e cuidadosa.

Constatei, durante o período de leitura dos relatórios que esta prática não foi adotada pelos professores da 2ª série. Segundo a professora B, “Eu fazia os relatórios todos iguais. Mas desde o ano passado, resolvi fazer diferente”. (Coordenação coletiva gravada, 17/03/2005). Contudo, esta não era a prática adotada pelos professores da 2ª série, segundo análise por mim realizada.

A professora registrou sempre algumas características das crianças como: timidez, entusiasmo, interesse, insegurança, prazer. Identifiquei por bimestre a ênfase e o valor que a professora B inscrevia nas suas observações específicas sobre as crianças, agregando outras informações além dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo.

Relatório	1° Bimestre	2° Bimestre	3° Bimestre	4° Bimestre
02		A aluna lê com dificuldades textos simples, interpreta com o auxílio do professor. Executa atividades de operações simples. A aluna apresenta-se sempre tímida, quando solicitada tem boa vontade de exercitar na oralidade.		
03	O aluno participa das atividades em classe com entusiasmo. Necessita de acompanhamento individualizado para realizar atividades de interpretação de texto e ampliação de frases. A criança observa com detalhes os pormenores de uma atividade é crítico e	O aluno interpreta textos com o auxílio do professor. Troca fonemas afins. Produz textos sem seqüência lógica e com erros acentuados de ortografia. A criança realiza operações complexas de adição e subtração com auxílio. Compreendeu a		

	construtivo.	relação número e numerais até 499. A criança realiza as atividades com prazer. O mesmo expõe suas opiniões quando solicitado.		
05	A criança interpreta textos relativos à série com auxílio individual. Tem uma concepção alfabética da escrita, ainda não segmenta frases. Resolve problemas e soluciona operações simples. Participa de atividades motoras e lúdicas com entusiasmo.	No decorrer do bimestre a aluna demonstrou compreender as habilidades trabalhadas. A mesma lê e interpreta textos relacionados à série. Executa com o auxílio do professor operações complexas de subtração. A criança apresenta-se inquieta em trabalhos em grupo demonstra dificuldade de socializar-se para a execução dos trabalhos solicitados.	A criança compreendeu o processo de multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. A mesma produz textos sem pontuação e iniciou o processo de seqüência lógica dos fatos. A aluna executa subtrações sem auxilio e nos trabalhos em grupo demonstra maior tolerância com os colegas.	
07	O aluno compreendeu as habilidades trabalhadas. Troca fonemas na construção de frases e necessita de atendimento individualizado para interpretar textos. A criança participa das atividades motoras com entusiasmo.			
09			A criança compreendeu o processo de multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. A mesma produz textos observando pontuação, parágrafo e seqüência lógica. A aluna é participativa em classe e demonstra interesse.	

10	O aluno realiza as atividades com entusiasmo. Produz frases fazendo ampliações das mesmas. A criança lê e interpreta textos relacionados à série. Nas habilidades relacionados à matemática, ciências e estudos sociais exprime com clareza seus conhecimentos adquiridos.	No decorrer do bimestre o aluno demonstrou compreender as habilidades trabalhadas. O mesmo lê e interpreta textos relacionados à série, executa operações de adição e subtração (complexas). O aluno produz textos sem seqüência lógica e com uma concepção alfabética da escrita. A criança demonstra interesse por atividades motoras e orais onde participa com entusiasmo.		
11	A criança identifica as habilidades trabalhadas no seu cotidiano. Realiza as atividades com entusiasmo. A aluna mostra-se tímida para a realização de atividades em grupo. Na construção de frases ainda necessita de acompanhamento na ampliação das mesmas.			
14	O aluno lê e interpreta textos simples. Comete troca de fonemas e espelhas alguns números. A criança amplia frases e realiza operações e problemas simples. O aluno é participativo e atento nos questionamentos. Demonstra interesse por assuntos relacionados à afetividade.	No decorrer do bimestre o aluno demonstrou compreender as habilidades trabalhadas. O mesmo lê e interpreta textos relativos a série e executa operações de adição e subtração. A criança demonstra interesse por atividades motoras e artísticas.		
16	A criança realiza as atividades em classe			

	com entusiasmo. Lê e interpreta textos com facilidade. Produz frases completas e efetua operações. A aluna efetua operações com reserva e reagrupamento. A criança participa das atividades motoras com entusiasmo.			
17	O aluno lê e interpreta com o auxílio do professor texto simples. A criança troca fonemas na escrita f/v, t/d, c/g, p/b. A criança realiza todas as atividades propostas. Demonstra timidez para expor seus pensamentos em classe. Em matemática realiza situações problema com o auxílio da professora.	O aluno interpreta textos com o auxílio do professor. Troca fonemas afins. Produz textos individualmente sem seqüência lógica. A criança realiza operações de adição e adição complexas. Compreendeu a relação número e numeral até 499. O aluno interage com colegas demonstrando ter vencido a timidez	A criança compreendeu o processo da multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. O mesmo produz textos com seqüência e utilizando uma escrita alfabética. Em alguns textos para interpretá–los requer auxílio individualizado. A criança em classe expõe sua opinião quando solicitada.	O aluno compreendeu s habilidades estudadas. Executa operações e problemas de adição e subtração. Compreendeu o processo de multiplicação e divisão. Produz texto com seqüência e alguns sinais de pontuação. A criança venceu a timidez e expõe suas opiniões.
18		No decorrer do bimestre a aluna demonstrou compreender as habilidades trabalhadas. A mesma lê interpreta textos relativos a série executa operações complexas de adição e subtração. A criança demonstra interesse por atividades motoras e artísticas direcionadas às artes cênicas, a mesma participa com desenvoltura destas atividades.		
19	A aluna lê e interpreta textos sem dificuldade. Realiza as atividades matemática compreendendo as habilidades trabalhadas. Nas atividades motoras a criança demonstra timidez ao participar de jogos e brincadeiras que	No decorrer do bimestre a aluna demonstrou compreender as habilidades trabalhadas. A mesma lê e interpreta textos relativos à série e executa operações complexas de adição. Na subtração faz se necessária o auxílio do	A criança compreendeu o processo de multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. A mesma produz textos sem pontuação e iniciou a seqüência lógica	A aluna compreendeu as habilidades trabalhadas produz textos com seqüência lógica E executa operações de adição e subtração. A mesma compreendeu o processo de divisão.

	envolvam a expressão oral e motora.	professor. A aluna tornou-se mais participativa, no entanto a timidez está presente em classe.	a seqüência lógica dos fatos. Nos textos sua escrita é alfabética. A aluna conversa em pequenos grupos dando sinais de ter vencido a timidez.	processo de divisão. Ao final do ano letivo a criança demonstrou interagir melhor em pequenos grupos.
20			A criança compreendeu o processo de multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. O mesmo produz textos criativos utilizando uma escrita alfabética e alguns sinais de pontuação. A criança valoriza as atividades em grupo e participa com entusiasmo	
24	O aluno demonstra timidez para expor seus pontos de vista. A criança compreendeu com sucesso as habilidades trabalhadas durante o bimestre. Em matemática realiza operações com agilidade e pensamento lógico efetuando cálculos mentais.			
29	A aluna realiza as atividades propostas. Na interpretação de textos tem dificuldades de expressar o que foi lido tanto na escrita quanto na expressão oral. A criança omite letras na produção de palavras e ou faz troca de fonemas.	A aluna interpreta textos com o auxílio do professor. Troca fonemas afins. Produz texto individualmente, sem seqüência lógica e com erros acentuados de ortografia. A criança realiza operações de adição e subtração e compreendeu a relação número e numeral até 499. A aluna demonstra ter		

	Em classe a criança demonstra-se tímida e insegura na realização de atividades que envolvam expressão oral e motora.	vencido a timidez nas atividades orais e em diversas situações em classe com os colegas.		

Dos 32 relatórios da 2ªsérie, 15 deles apresentaram comentários específicos sobre a criança, esses comentários trouxe uma certa especificidade do olhar do professor sobre o aluno. A professora B justificou este olhar específico quando, por ocasião da leitura dos relatórios, busquei rever algumas palavras que não ficaram claras, pois seus relatórios precisaram ser todos transcritos, porque as cópias em carbono dificultaram a leitura dos mesmos. Na entrevista gravada não - estruturada de 24/06/2005, a professora declarou: "No meu caso, a maioria dos relatórios sempre tiveram alguma coisa em específico da criança, alguma coisinha em específico dela". Os relatórios das crianças constituem relatos e narrativas das suas experiências de aprendizagem no processo de escolarização e ao mesmo tempo expressam a prática educativa do professor. Os mesmos estão carregados de significados que precisam de sentido para identificar as possibilidades de aprendizagem contextualizadas e explicitadas no relatório.

Mas o que percebi nos fragmentos é a necessidade de fazer constar termos oficializados pelo "currículo". E isto começa pelas terminologias utilizadas para descrever o desenvolvimento da criança. Os relatórios da professora B buscaram atender também o aspecto afetivo das relações dentro da sala de aula.

No entanto, os relatórios, que poderiam ser narrativas ricas e construídas pela professora, assumiram um caráter reducionista, como aponta Hoffmann (1995), por simplesmente contarem quem aprendeu ou não. Não é muitas vezes explícita a observação ou intervenção do professor e a maneira de posicionar-se frente à aprendizagem do seu aluno. Embora exista uma indicação clara sobre a participação da professora no acompanhamento do aluno, o que na maioria das vezes de fato aconteceu, os relatórios preenchidos pela professora enfatizaram o discurso institucional, contrariando, às vezes, as reais intenções explicitadas no seu discurso.

Quadro 10 - Fragmentos da parte I dos relatórios individuais dos alunos da 2ª série, com referência explícita às habilidades nos referidos bimestres

	I Bimestre	II Bimestre	III Bimestre	IV Bimestre
1				
2				
3				
4	X realiza as atividades propostas demonstrando compreensão das habilidades trabalhadas [...]			
5		[...] demonstrou compreender as habilidades trabalhadas [...]		A criança compreendeu as habilidades trabalhadas. [...]
6				
7	X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]			
8				X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
9		No decorrer do bimestre X demonstrou as habilidades trabalhadas [...]		A criança compreendeu as habilidades trabalhadas. [...]
10	[...] nas habilidades relacionadas à matemática [...]	X demonstrou compreender ad habilidades trabalhadas [...]		[...] Nas habilidades que se referem à coordenação motora X consegue se destacar.
11	A criança identifica as habilidades trabalhadas no seu cotidiano. [...]			X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
12				X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]

13				
14		No decorrer do bimestre X demonstrou compreender as habilidades trabalhadas [...]		X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
15				
16				
17				X compreendeu as habilidades estudadas
18	A criança demonstra compreender as habilidades trabalhadas [...]	No decorrer do bimestre X demonstrou compreender as habilidades trabalhadas [...]		X demonstrou compreender as habilidades trabalhadas [...]
19	[...] Realiza as atividades matemáticas compreendendo as habilidades trabalhadas [...]			X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
20	X compreendeu as habilidades trabalhadas	No decorrer do bimestre X demonstrou compreender as habilidades trabalhadas		A criança compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
21				
22	[...] Nas habilidades relacionadas à expressão oral destaca-se [...]			X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
23	A criança demonstra compreender as habilidades trabalhadas [...]			

24	[...] A criança compreendeu com sucesso s habilidades trabalhadas			[...] X demonstra ter compreendido todas as habilidades trabalhadas [...]
25	No decorrer do bimestre X apresentou dificuldades de compreensão das habilidades de português e matemática estudadas.			
26				X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
27				X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
28	[...] Nas habilidades relacionadas à matemática [...]			A criança compreendeu as habilidades trabalhadas no ano letivo.
29				X compreendeu as habilidades trabalhadas [...]
30		No decorrer do bimestre X demonstrou compreender as habilidades trabalhadas [...]		A criança compreendeu as habilidades trabalhadas no ano letivo
31	No decorrer do bimestre a criança demonstrou não compreender as habilidades trabalhadas.			X demonstrou não compreender as habilidades trabalhadas

32				

As intenções da professora B podem ser confirmadas por Hoffmann (2005, pp. 21 – 22) quando aborda o desenvolvimento humano como processo de significação do mundo e valorização do olhar para o atrás e para o agora, ou seja, “Compreender a história de vida do aluno, na família e na escola, procurando captar-lhes as experiências vividas para projetar o futuro das ações pedagógicas”. Para uma análise dessa natureza teríamos que repensar os espaços e tempos da escola de ensino fundamental.

Os termos empregados pela professora A relacionados a desempenho, e os empregados pela professora B relacionados a habilidades, como compreender, demonstrar, identificar, revelam um registro avaliativo pré–determinado em que algumas expressões foram formatadas para a realidade de sala de aula, o que significou uma assimilação da forma pela qual os relatórios foram instituídos oficialmente.

Os relatórios em que não aparecem referências sobre as habilidades são das crianças que apresentaram dificuldades no processo de aprendizagem ou ficaram retidas na série. O relatório nº 08 explicita melhor a condição da criança, o que com certeza contribuiu para uma avaliação mais clara do seu desenvolvimento e ofereceu elementos de investigação para o trabalho pedagógico do professor, iluminando sua prática com as informações contidas no relatório.

Já no relatório nº 13 nenhum aspecto específico da criança foi registrado. Esses relatórios são apresentados a seguir:

Alunos/Relatório	I Bimestre	II Bimestre	III Bimestre	IV Bimestre
08	O aluno troca fonemas. Para realizar atividades de interpretação de texto necessita de acompanhamento individualizado. O aluno escreve frases simples e soluciona operações com o auxílio do professor.	O aluno interpreta textos com o auxílio do professor. Ao escrever promove uma troca acentuada de fonemas afins. O aluno produz texto individualmente sem seqüência lógica e com Eros acentuados de ortografia. A criança realiza operações de adição com reagrupamento e subtração com reserva observo	A criança compreendeu o processo de multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. O mesmo produz textos utilizando-se da escrita alfabética. Iniciou a compreensão da seqüência lógica em textos. O aluno ainda requisita auxílio para a interpretação de textos relativos a série.	O aluno compreendeu as habilidades trabalhadas, lê e interpreta textos relativos a série. Acriança realiza operações de adição e subtração e já compreendeu o processo de multiplicação e divisão. O aluno comete troca de fonemas afins pois sua dicção não é clara. O mesmo necessita de acompanhamento.

		que ao se expressar oralmente a criança não pronuncia corretamente os fonemas.		
13	O aluno realiza as atividades propostas. Na interpretação de textos tem dificuldade de expressar o que foi lido tanto na escrita quanto na fala. A criança omite letras na produção d e palavras e faz troca de fonemas. O aluno apresenta dificuldades na compreensão do raciocínio lógico matemático.	O aluno interpreta textos com o auxílio do professor. Troca fonemas afins. Produz textos individualmente sem seqüência lógica e com escrita alfabética. A criança realiza operações de adição e subtração simples e compreendeu a relação número e numeral até total 499.	A criança compreendeu o processo da multiplicação e o uso de gráficos e tabelas em cálculos matemáticos. A mesma produz textos individualmente utilizando a escrita alfabética. Iniciou a compreensão da seqüência lógica dos fatos. O aluno lê e interpreta textos com auxilio da professora.	O aluno tem uma escrita alfabética e troca freqüentemente fonemas. Sua produção individual de textos não tem seqüência lógica de fatos. Lê e interpreta pequenos textos. O aluno não está apto a cursar a série seguinte.

No relatório nº 13, a professora descreveu a trajetória do aluno de maneira semelhante ao escrito no relatório nº 8. Porém observei que a descrição do 4º bimestre destoou das demais, além do que as informações ali contidas me pareceram insuficiente para atestar a não aptidão do aluno para a série seguinte.

Comparando o que está escrito neste relatório de nº 13 e a habilidade exigida para o final da 1ª série contida na parte II objetiva: “produz textos escritos, utilizando a escrita alfabética, realizando a segmentação em frases”, constatei que a criança está no processo, pois, no 3º bimestre, consta no relatório que “a mesma produz textos individualmente”. Que tipo de lacuna aconteceu no registro avaliativo da professora para que no 4º bimestre esse registro caracterizasse um retrocesso na aprendizagem da criança?

O relatório nº 13, acima, descreveu a trajetória do aluno, é possível observar como a descrição do 4º bimestre destoa das demais. Pensar a avaliação como investigação da aprendizagem permite uma ressignificação da prática a partir do registro escrito e da memória como afirma Busato (2005, p. 59). Não satisfeita com a análise do relatório, em entrevista, estabeleci o seguinte diálogo com a professora:

> Pesquisadora: É. Aluno não apto a série seguinte, esse aluno aqui o número 13. Relatório n° 13.
> Professora: B Esse aqui é o 13.
> Pesquisadora: Mesmo tendo este atendimento individualizado.
> No 3º bimestre, aparece novamente. Na realidade talvez a mesma anotação, só que esta aqui está mais ampliada. Na resolução de problemas necessita de atendimento

individualizado. Na resolução de problemas e operações de subtração com recursos e multiplicação requer atendimento individualizado.
[...]
Professora B: Ele necessitava, quando passava alguma atividade pra ele, era necessário que explicasse no grupo, pra todos e chamasse ele individual e atendesse. Aqui no 2 º bimestre, você pode observar, que não coloquei, não coloquei nada aqui do X. Por quê? Por que aqui as dificuldades do 1º e do 2º bimestre eram mais, quase se equipararam. Ele começou com a subtração e adição simples e aí ele recebeu auxílio, quando nós entramos no 3º e no 4º que a gente começou a trabalhar a multiplicação, a divisão e a subtração com recursos, que foi dada aqui no 2º e a adição com reagrupamento, aí parece que complicou! prá ele. Apesar dele ter o atendimento, ele não compreendia esse aspecto da matemática. É tanto que, na leitura. No final do ano na leitura, ele continuou assim desenvolveu bem, na leitura mas ele ainda ficou aquém nos aspectos ortográficos. Esse ano ele faz uma 2ª série, novamente. Eu andei conversando com a professora dele. É o X. Ele tem dificuldade em sentar, em se concentrar.
Isso aqui eu não coloquei. Que tem dificuldade de concentração
E ele tem.
Pausa
Não coloquei. Mas ele tem uma dificuldade de concentração, que não foi notada, não é que não tenha sido notada, mas que não foi registrada pela primeira professora da 2ª série, nem por mim e eu não sei se essa professora agora irá registrar. A professora C que é a professora dele esse ano. Não sei se ela vai registrar, até porque estes aspectos aí a gente evita colocar. Eu observo que uma criança é uma criança desatenta é uma criança que demonstra instabilidade, assim, não se concentra. Quando a gente afirma no relatório que ele é um aluno que não se concentra nas atividades, às vezes fica, marca o menino e talvez a gente esteja errando, talvez poderia até ter colocado. Por que seria um diferencial como foi o caso do nº 08 na fala. O nº 08, quando a pessoa lê o relatório, mesmo não conhecendo, já logo vê que ele tem alguma coisa na fala. Agora o outro, que é questão de concentração que eu não relatei, você vê só o aspecto de conteúdo. Mas o específico que é este detalhe a gente se sente às vezes tolhido, Vânia, de escrever mesmo a gente enxergando, vendo o problema, a gente se sente tolhido. E essa criança, esse 13 também é uma criança, é uma que teve muitos problemas sociais assim. familiares e tal, econômicos. È... uma gama de fatores que faz com que essa criança tenha uma dificuldade maior de aprender
Não quer dizer que ele não vai aprender. Só que ele precisa de uma assistência maior. Mais centralizada nele, e esse ano eu tenho impressão que a professora está conseguindo. E tenho a impressão que ele está conseguindo.
(interrupção)
Tenho impressão que a professora está conseguindo.
Pesquisadora: Inclusive tem uma coisa que me chamou a atenção na sua reunião de pais do 1º bimestre do ano passado.

Professora A: Ah! É avó daquele menino.

Pesquisadora: Exatamente.
Professora B: É ele. Ele que reprovou.

Pesquisadora: Eu fiquei assim chocada, porque no primeiro bimestre o menino já era repetente. Você falou assim: - Olha Vózinha se esse menino continuar desse jeito, ele vai ser reprovado!
Professora B: É ele, foi ele!
E eu falei assim, gente será que Professora B já está antevendo o fracasso do menino? [...] E ela falou numa docilidade. [...]
Professora B: É exatamente, foi esse aí que reprovou. O 13.
Exatamente ele.
(Risos)
Professora B: (Risos) Não é profeta, é porque a gente vê o contexto. Passa a atividade, a criança não faz a atividade. A criança não senta, a criança não se

> concentra, a família não auxilia, aí quando às vezes o professor fala assim, - Ah! Mais você já está tachando o menino no primeiro bimestre. Não é. É por que a gente está vendo que aquele comportamento se continuar se repetindo, vai terminar... E a criança não vai dar conta. Outros em contrapartida começaram [...] (Entrevista não-estruturada, 24/06/2005)

A professora B, ao rememorar toda a trajetória da criança de relatório nº 13 e refletir sobre a possibilidade de ter mencionado os aspectos relacionados a sua concentração, similar ao que percebeu na fala da criança do relatório nº 08, revelou a necessidade de uma discussão sobre os relatórios como um subsídio para as decisões pedagógicas ou para a definição dos caminhos a serem pensados para determinados contextos de aprendizagem. A professora da 2ª série tentou o exercício de prestar atenção nas manifestações escolares da criança, mas muitas coisas escaparam à sua observação.

> Registrar o não documentado passa a ser de grande interesse para a compreensão da complexidade da escola. Da mesma forma, uma única sala de aula também é um mundo complexo, cheio de contrastes. Penetrar em seu interior, registrando suas(s) histórias é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento. A organização de seus espaços e tempos obedece uma certa lógica, que corresponde ao compromisso que se estabelece ali com o conhecimento. (WARSCHAUER, 2001, p. 31)

Assim como ela, nós professores precisamos pensar nas práticas cristalizadas nos registros avaliativos, no voluntarismo que nos move e buscar fundamentar melhor nossos registros para dar conta da complexidade da avaliação na nossa sala de aula, ampliando e aprofundando nosso olhar sobre a aprendizagem da criança.

Percebi que alguns termos foram utilizados pela professora B por fazer parte de um ritual de escrita avaliativa, termos de significado amplo e breve. Em alguns fragmentos de relatórios análise do desenvolvimento do aluno, o termo habilidades é dispensável, mas utilizado como prova de que “estou fazendo o que me pedem”, como afirmou a professora A ou de “como somos tolhidos” como afirma a professora B. Ambos os relatos carregam a idéia: “preciso construir a análise da aprendizagem do meu aluno em um modelo”.

Este modelo foi difundido por meio de um arsenal de documentos e foi constantemente reforçado pela figura de uma chefia imediata, quer seja o coordenador, o assistente pedagógico, o auxiliar de secretaria. Os professores buscam, mesmo engessados pela estrutura organizacional da escola, elaborar um relatório voltado para a análise do desenvolvimento do aluno, bem como apontar elementos e indícios do seu processo de aprendizagem. Todo o processo rico, vivido pela professora B na sala de aula, corporificado em seu registro avaliativo foi em vários momentos, traído por ocasião da sua conclusão,

devido às exigências burocráticas da escola e do sistema. O espaço reduzido dos formulários, a inexperiência do professor em construir indicadores de aprendizagem, e a falta de hábito de registrar mais sobre o processo de produção das crianças, valorizando as evidências de aprendizagem são fatores que inibem o professor de romper com a prática de registros avaliativos cujas finalidades estão a serviço de exigências não pedagógicas. Como afirma Hoffmann (1995, p.16):

> Assim é, por exemplo, atitude de muitos professores de pré–escola e séries iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em Gabinetes de Supervisão e Orientação). Esse professor não compreende e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema.

A professora B teve preocupação em fazer menção às habilidades, aos conteúdos trabalhados e aos aspectos atitudinais dos alunos. Aquilo que foi registrado por ela no relatório é previamente selecionado por meio de outros registros instituídos no âmbito da escola, como fichas e levantamentos nas coordenações por série. Segundo a professora B, a ficha que se segue é utilizada para fazer uma prévia dos relatórios que, devido ao atraso, não podem ser preenchidos desde o I (primeiro) bimestre. É utilizada como boletim, como uma forma de os pais visualizarem o desenvolvimento da criança.

FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Aluno(a):_____

Série/Turma:_____ Prof.:_____

Data:____/____/_____ _____º Bimestre

ASPECTOS PESSOAIS	☺	😐	☹
1. Realizou as atividades propostas em sala?			
2. Realizou as atividades propostas para casa?			
3. Apresenta-se sociável?			
4. Apresenta-se concentrado e atento à aula?			
5. É assíduo e pontual?			
6. Traz os materiais mínimos solicitados para a aula?			
7. Colabora quando solicitado?			
8. Solicita o auxílio do professor quando apresenta dificuldades?			
9. Procurou refazer os exercícios em que teve dificuldades?			
10. Demonstra autonomia na classe?			

Encontrou dificuldades? Quais?

_____

_____

_____

Observações:_____

_____

_____

_____

_____ _____

Ass. Pai ou Responsável Ass. Professor

Ficha de Avaliação Individual do Aluno (todas as turmas)

Como se pode observar, a ficha apresentada refere-se a “aspectos pessoais” do aluno, isto é, a atitudes e hábitos. Não são incluídos aspectos relacionados à sua aprendizagem.

Esse achado da pesquisa corresponde aos dos estudos de Freitas (2002, p.204) que apontam a existência de um tripé avaliativo na sala de aula: avaliação instrucional, disciplinar e de valores. Segundo ele esses três níveis se articulam. Outros registros no âmbito da escola também são utilizados com este objetivo:

- Bilhete para os pais, com vários itens;
- Bilhete para os pais, com três itens;
- Bilhete sobre chegada tardia à escola;
- Convocação para aulas de reforço;
- Cronograma de reforço;
- Bilhete sobre reposição;
- Bilhete sobre mudança de horário;
- Termo de Compromisso;
- Advertência oral;
- Advertência;
- Termo de Advertência;
- Ficha de Conteúdos;
- Carimbos;
- Ficha de Encaminhamento do aluno ao Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico – Sistema Educacional Inclusivo. (Anexo 4)

Estes registros, aparentemente bem intencionados, dão pistas do caráter controlador da avaliação. Na escola onde realizei a pesquisa, não foram observados momentos para discussão sobre a concepção de avaliação adotada. Encontram–se em anexo alguns dos registros mencionados.

Para a professora B, os registros oficiais instituídos pela direção da escola são recursos que o professor utiliza para conseguir encaminhar o trabalho pedagógico em sala. Os bilhetes para os pais sobre a não realização das tarefas e um número considerável de registros compõem, na secretária, um dossiê sobre a criança. No entanto, os itens relacionados à aprendizagem, integrantes dos relatórios são destinados ao arquivo morto.

Ao analisar estes registros, percebi características similares as do boletim da década de 70 em que são enfatizados e valorizados os aspectos atitudinais, revelando ainda a perspectiva de uma avaliação classificatória da criança. Algumas fichas tiveram a função de auxiliar nos levantamentos realizados nas coordenações por série, cujo objetivo era identificar os conteúdos já aprendidos ou não pelas crianças.

Esses levantamentos produziram uma lista de conteúdos a serem atingidos ou não por série e, posteriormente, uma lista nominal, por turma dos alunos que não conseguiram aprender os conteúdos. Segundo a professora B, “Estes registros foram importantes como esboços para a construção dos relatórios”. A promoção dos alunos foi sempre tratada no Conselho de Classe e no Conselho Escolar. Essas deliberações foram registradas em livro ata. Fragmento da ata de Conselho de Classe indica os parâmetros de promoção da criança para a série seguinte. Segundo Hoffmannn (1995, p.19), “O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo”. Em função das análises nas coordenações por série e dos parâmetros construídos nas coordenações coletivas, a professora B, assim como todos os professores, acompanhou as deliberações definidas nos grupos, por série. Com base nesta uniformidade, a avaliação era realizada.

Apresento, a seguir, um trecho da ata de uma reunião de professores em coordenação coletiva semestral:

> Livro Ata 13/08/2004
> Aos treze dias do mês de agosto do ano de dois mil e quatro, reuniram-se, em coordenação coletiva semestral, os professores regentes dos períodos matutino e vespertino da Escola Classe ---- de Ceilândia, para verificar, opinar, sugerir e decidir sobre os seguintes temas: a) esclarecimento aos professores [...] b) Carteirinha da APAM [...] c) duplicador [...] d) xerox [...] e) gincana da APAM [...] f) reparos [...] g) tratamento dos professores aos alunos problemas [...] h) Conselho Tutelar [...] i) folgas dos professores [...], j) trabalho em sala de aula [...], l) limpeza das salas [...], m) ludoteca [...], n) Avaliação **(penúltimo item da pauta)**
> n) avaliação: foi sugerido aos professores que seja realizada, em outro momento, um nova reunião para que sejam tiradas as habilidades e conteúdos necessários para que o aluno seja promovido à serie seguinte, ainda dentro do terceiro bimestre. E não o conteúdo minímo, como era feito em anos anteriores. (Projeto Pedagógico de 2004).

Percebi que a discussão sobre o tema avaliação centrou-se na promoção dos alunos e não na sua aprendizagem. Segundo Villas Boas (sd, p.137), “Não se muda isoladamente a avaliação; muda–se o trabalho pedagógico do qual a avaliação decorre”, o que fortalece a crença de que é pertinente pensar nessa mudança no processo de construção de registros avaliativos comprometidos com a avaliação formativa.

3. Os registros pessoais das professoras

> Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. (ESTEBAN, 2003, p. 14)

Os registros pessoais das professoras foram tratados conjuntamente por terem sido construídos com objetivo similar. Por mais que eu tenha criado um clima de confiança e diálogo e, até mesmo, constituído vínculos mais estreitos com as colaboradoras da pesquisa, existiu uma certa resistência por parte delas em expor seus próprios registros, não por má vontade ou desconfiança, mas pela própria condição humana, no sentido de auto–preservar-se contra toda ou qualquer desestabilização daquilo que julga como uma ameaça aos seus fazeres já consolidados.

Para a professora A, muitas vezes o registro foi considerado como algo de foro íntimo. Ou, ainda, houve um certo receio das comparações e competições que ocorrem na escola ou mesmo receio de avaliação do seu trabalho e, ainda a possibilidade de uma denúncia na ouvidoria da DRE.

Para que se compreenda a dificuldade de acesso a esse tipo de registro, cabe apontar o caráter vigilante das práticas escolares e a aprendizagem vigiada, neste caso estendida aos professores. Na análise de Sgarbi (2003, p. 79), “a prática escolar – principalmente, mas não exclusivamente – tem na vigilância e no registro dois comportamentos recorrentes”. Essa vigilância e a suspeita constante dos envolvidos no trabalho pedagógico da escola com relação a uma avaliação interna ou externa e mesmo uma interferência da DRE faz com que os professores passem a ter cuidado para não se exporem.

No entanto, foi possível perceber que os registros pessoais antecedem os oficiais e fornecem elementos para compor “o perfil da criança” e, assim, segundo as professoras, obter um esboço do que privilegiar posteriormente nos registros oficiais.

O acesso a alguns desses registros foi difícil, pois as professoras, de certa forma utilizaram certos juízos sobre a criança. Estes juízos foram predominantemente verbalizados por meio da avaliação informal.

O caderno de planejamento constitui o registro particular das professoras, onde estão suas anotações. Estes cadernos não foram totalmente disponibilizados. Mas na coordenação, foi possível observar as anotações quanto aos conteúdos desenvolvidos, os alunos que não iriam para o recreio ou os que pagaram determinada quantia para o dia da alegria e/ou APAM. O registro pessoal também foi uma forma de as professoras documentarem sua prática e assim evitar denúncias na ouvidoria da Diretoria Regional de Ensino.

A coordenadora pedagógica da escola assim se manifestou sobre o registro particular dos professores:

[...] Mas o professor tem o seu particular.

> Todos têm! Todos. Se você olhar todos, no caderno de planejamento, têm.
> Todo professor, ele registra, e ele guarda os registros dos alunos, a maioria, a não ser algumas professoras novatas que ainda estão começando aquela coisa, não é? Mas a maioria do professor que já tem alguma experiência, ela já começa a registrar sobre o aluno desde o começo, ele registra tudo o que o aluno faz, ele sabe o que está acontecendo. Cada um tem a sua forma particular!
> Mas todos registram. E aí depois no final que eles passam pro relatório. O problema dos relatórios é: colocar esses registros no relatório. O problema que eles têm dificuldade é nisso. É de colocar os registros particulares no relatório.
> Nessa escola o povo registra muito. Porque essa escola ela tem uma coisa, é...
> Ela é abaixo da regional, ela é o quintal da regional.
> Ela é o quintal de muitas coisas, então o que acontece? Isso obriga com que o professor registre o tempo todo. E guarde os registros.
> Mais pra se precaver que é o caso da Professora C
> É o caso de todos os professores aqui.
> Principalmente, nas turmas de alfabetização.
> Que na alfabetização é onde o pai, [...] ele acha que sabe o que está acontecendo.
> Que ele sabe que dá aula.
> (Entrevista semi-estruturada, 10/03/2005)

Os registros avaliativos pessoais da professora B buscaram atender aspectos das relações afetivas dentro da sala de aula. Foram também considerados uma prévia dos registros oficiais, no sentido de guardar dados a serem posteriormente repassados aos formulários oficiais, como registro definitivo, o que confirmou a fala da coordenadora. Esse procedimento foi adotado para preencher os registros oficiais de forma mais próxima da realidade.

Nos registros avaliativos pessoais das professoras foram revelados alguns elementos da avaliação informal. “A forte presença da avaliação espontânea nas primeiras séries combina com a informalidade com que a avaliação é conduzida nestas séries” Freitas (2002, p.162).

Encontrei as seguintes notações em atividades das crianças da professora A:

> O seu sucesso depende de você, por isso você deve esforçar-se mais e fazer com mais cuidado as tarefas.
>
> Estou feliz com o seu avanço, continue esforçando-se que você vai longe, estou torcendo por você.
> (Anotação em atividades das crianças – 24/06/ 2004 e 06/07/2005)

Estas anotações denotam a ideologia do esforço pessoal, que, junto à avaliação informal das professoras, exerceram um poder sobre as crianças. Algumas situações envolvendo a avaliação informal na escola, tiveram sua origem no envio destes bilhetes aos pais, o que chamou–me a atenção. Conversei com as professoras sobre o impacto de certos comentários, pois os mesmos causaram constrangimento para as crianças, ao serem avaliadas publicamente, pois segundo Freitas (2004 a, p.159)

> As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto – estima do aluno e podem ser mais perversos que a própria avaliação formal.

Seguem partes do nosso diálogo que ilustram a força da avaliação informal que atinge o aluno moral e publicamente. Moralmente porque desqualifica a criança e a sua família, publicamente porque é divulgada perante toda a turma.

> Professora B: [...] se eu mando bilhete para a criança eu registro. Dia tal mandei bilhete para tal, só isso! Mas não que interfira nos meus registros.
> Pesquisadora: Mas essa avaliação não é constrangedora para as crianças? Quando a professora fala assim: - Nossa! Eu já mandei...
> Professora B: É até constrangedora!
> Pesquisadora: E isso é avaliação, avaliação pública?
> Professora B: É
>
> Professora B: Na verdade, quem está sendo avaliada não é a criança e sim os pais.
>
> Pesquisadora: Mas quem é que ouviu, os pais não estavam aqui para ouvir, não é?
>
> Professora B: Mas é por que a criança é porta – voz, por que eles não vêm. Na verdade quando você diz para o menino sua mãe hem! Mandou esse caderno! Você não quer dizer pra ele que ele... que ele é... como é... que ela criança seja diminuída... mas, que a mãe não deu a atenção necessária. Quando você manda três, quatro, cinco bilhetes e a família não aparece, e você fala para a criança: - Sua mãe hem não vem? Já mandei não sei quantos bilhetes e sua mãe não apareceu! È uma maneira que você está utilizando de aquela criança falar para a mãe. Não é que a mãe tem que vir na escola de alguma forma! A gente pode até fazer o pré – julgamento, normalmente a gente faz esse pré–julgamento aquele de que a família não vem porque não quer, muitas vezes a gente acha que não vem porque não quer. Mas em contrapartida nós olhamos o outro lado, nós temos crianças que os pais trabalham, e que você manda o bilhete o pai não pode vir, ele liga na escola, ele manda o vizinho, ele dá um jeito.
>
> Professora A: Na verdade quem está humilhando a criança não é o professor. É o pai.
>
> Professora B: É o próprio pai, está abandonando!
>
> Professora A: Por exemplo, quando o pai não manda material. Ele que está humilhando o filho dele, não sou eu! Que sou a professora dele.
>
> Professora B: Aí de certa forma, a criança é... a criança não está sendo humilhada, ela está percebendo, que ela está sendo abandonada. Ai é outro aspecto. Mas quando a gente fala isso pra criança, Vânia, você não está avaliando a criança em si, mas a gente está tendo... falando para ela entre linhas que ela está sendo abandonada! Que a família não está preocupada com ela. Na verdade quando a gente diz para a criança assim: Olha já mandei não sei quantos bilhetes e o seu pai ainda não veio. O que que a sua mãe tanto faz que não pode vir na escola? O menino acaba lendo nas nossas palavras que ele está sendo abandonado, que a mãe não está dando a atenção devida. No fundo é isso, e a intenção quando a gente fala para o menino é essa, mesmo que não pareça, não é, mas no fundo é esta a intenção. Que a criança leia nas nossas palavras que a família não está tendo o cuidado, a atenção devida. É uma questão assim complicada. Que mais você quer saber?
> (Coordenação Coletiva, 24/06/2005)

Os relatos acima colocam a criança como um “go – between”, uma figura sociológica, segundo Perrenoud (1995, p. 91). A figura do “go – between” aplica –se às crianças, por meio das quais a família e a escola se comunicam. Os contatos diretos entre pais e professores podem ficar sob o controle da criança. Depende dela transmitir ou censurar a informação que está em seu poder.

O uso que as professoras A e B terminam por fazer das crianças é perverso: significa colocá–las entre seus pais e a escola, responsabilizando–as por todo papel da família ante a instituição. Segundo Perrenoud (op. cit, p.113), a criança nem sempre tem consciência do seu poder e nem sempre o usa em seu proveito.

Como se não bastasse o massacre desqualificatório que um grupo significativo de crianças sofre na família, também as professoras A e B assumiram um discurso que desqualifica. Além das questões referentes à avaliação pública, as professoras utilizaram os registros pessoais como “poderoso instrumento de controle em ambiente escolar” Freitas (2004 a, p.157). Isso pôde ser observado nos carimbos (Anexo 4, letra m) personalizados utilizados pelas professoras e nas anotações sobre prestação de contas dos alunos e outras formas espontâneas de registro.

As duas professoras foram unânimes em afirmar que o registro pessoal está centrado nos aspectos atitudinais das crianças. Ou seja, muitos bilhetes foram enviados para as crianças e seus pais sobre seu comportamento e atitudes em sala de aula. Segundo as professoras, foi importante esse registro, como elas mesmas definiram como forma de “proteção do professor”. Prevaleceu também nos registros pessoais, a idéia da ideologia do esforço pessoal. É evidente que a escola que utiliza esse modelo de avaliação está formando para a subordinação, para o silenciamento, para o aniquilamento daquelas dimensões do caráter que determinam a formação da cidadania.

4. Crenças das professoras e a avaliação

> Os processos de avaliação não podem desgarrar-se das condições concretas em que a escola funciona. Supor que a escola possa cumprir com sua tarefa formativa independentemente das condições nas quais vivem os seus estudantes é o mesmo que supor que é possível ao hospital devolver a saúde (o estado de saúde) a seus pacientes independentemente dos fatores externos ao hospital. Submeter a comunidade de profissionais destas instituições a um controle rigoroso a título de que “tomem jeito” e produzam, não conduzirá à melhoria desejada. O serviço público tem problemas, sim. Mas eles são apenas parte da solução. (FREITAS, 2004 b p. 29)

O papel da família no processo de aprendizagem foi um discurso recorrente das duas professoras. Seguidamente, diante dos “resultados desfavoráveis” ou seja “aluno não – promovido para a série seguinte”, as professoras foram unânimes em apontar que a família tem total responsabilidade por esse resultado. Existe uma pressão para que as professoras também possam ajudar nas questões socioeconômicas das crianças.

> Professora B: (Risos) Não é profeta, é porque a gente vê o contexto. Passa a atividade, a criança não faz a atividade. A criança não senta, a criança não se concentra, a família não auxilia, aí quando às vezes o professor fala assim, - Ah! Mas você já está tachando o menino no primeiro bimestre. Não é. É por que a gente está vendo que aquele comportamento se continuar se repetindo, vai terminar... E a criança não vai dar conta. Outros em contrapartida começaram com dificuldade aqui no relatório, e de repente cresce, por que não tem esse aspecto de disciplina, esse aspecto de concentração, a criança não tem isso, a criança consegue fazer tudo tranqüilamente, mesmo tendo a dificuldade de aprendizagem. Se ele tem dificuldade de aprendizagem, mas ele senta, ele realiza as atividades, ele te procura, ele recorre pra poder sanar as dificuldades dele, ele vai crescer. E às vezes, Vânia, a família não compreende isso. O freio que a família precisa colocar, às vezes a família não coloca esse freio. E a gente não pode colocar isso no relatório. Eu não poderia colocar no relatório dele que ele é uma criança que ele é criada pela avó, aquela vozinha dele. Ele é criado pela avó, a mãe daquela criança, vendeu aquela criança!
>
> Professora A - Vendeu?
> Professora B - Vendeu! Foi vendida.
> **Professora A - Pra quem?**
> Professora B: A história é assim...
> Professora A – Pra avó?
> Não.
>
> Professora B – A mão teve os meninos. Duas crianças.
> É a mãe da Alice. Ele é irmão da Alice.
> Teve as duas crianças e vendeu as crianças.
> Aí a avó, a mãe não tinha aí (...)
> vendeu as crianças. A avó, que é aquela vozinha foi na polícia, correu atrás e tal e conseguiu pegar os meninos de volta.
> Pegou as crianças de volta.
> A mãe é alcoólatra, a mãe daquela criança fica perambulando por aí, é alcoólatra. Então ele não tem referencial, ele não tem pai também. O pai fica perdido... Então ele não tem referencial de mãe, nem de pai, tem aquela avó que tem filhos problemáticos também. Um dos tios dele é marginal. Marginal assinado, marginal mesmo assinado. Que é. Foi até meu aluno. É verdade! Marginal de verdade. O X. Então aquela criança, é comum àquela criança chegar com relato.
>
> - Professora, na minha casa ontem teve uma briga. O meu tio que é o Fulano bateu na minha tia que é a irmã dele. Ele queria bater na minha avó, entendeu? Então é comum este tipo de relatório... de relato.
> E são coisas que a gente não consegue entrar... e o relatório não contempla, a gente não pode colocar isso até porque é coisa íntima da criança.
> A gente não coloca, a gente sabe! Não coloco. Então é uma criança que não senta, que não faz atividade que não sossega. Mas é culpa dela? Não! É todo um contexto que vem por trás.Tudo que vem por trás. O que a gente consegue ver é só que ele não fez o dever. Que ele não senta, que ele não fez o dever, que ele não tem interesse é só isso que a gente vê. Mas o por trás! Complicado!

A realidade escolar do lócus desta pesquisa apontou um processo de ensino e aprendizagem reduzido a resultados obtidos da “Verificação da aprendizagem”. Tais resultados trazem um lastro bem maior do que é visualizado nos registros usados, pois o que é registrado é perpetuado como marca e rótulo de uma pretensa apreensão dos conteúdos e de competência legitimada como saber escolar. A prática pedagógica das professoras acabou por promover uma avaliação sentenciva (Hoffmann 1995, p.76), por documentar e condenar o aluno a uma condição que não é apenas momentânea, ou por desenvolver processo restrito ao tempo e espaço, mas que transcende legalmente e expande-se como uma sentença ou um julgamento em outros contextos nos quais o aluno está inserido. Como afirma Luckesi (2003, p. 35):

> Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo, julgado e classificado, ele ficará, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos.

Os registros avaliativos, na perspectiva formativa, requerem observação cuidadosa e amorosa dos alunos, o que não pareceu ser uma constante no trabalho das professoras. Mas, a observação das professoras poderia permitir a construção de um elenco de informações que comporiam um diagnóstico sobre o qual pudéssemos formular objetivos claros e fundamentados no sucesso da criança. Segundo as professoras, a consulta aos relatórios só é feita quando o aluno apresenta uma problemática muito evidente. Elas recorrem, mesmo não confiando na sua veracidade.

O entendimento de avaliação das professoras voltava-se para a mensuração do rendimento dos alunos e para a sua classificação em fortes, médios e fracos. Infelizmente essa tem sido a prática na maioria das escolas, como nos informaram outros estudos e pesquisas.

As professoras colaboradoras da pesquisa desconheciam que os registros avaliativos por ela usados vinculam–se a uma determinada concepção de avaliação e que

> [...] trazem embutidas as questões morai, éticas, estéticas, sociais, políticas, pedagógicas, dentre outras, que nos constituem como sujeitos. Nossos julgamentos, portanto, “podem envolver conflitos [...] podem ser julgados e criticados por outros” (LARROSA 1998 apud SGARBI, 2003, p.86).

Como o diário de classe e o relatório de desenvolvimento individual do aluno foram produções escritas das professoras, a escrita foi considerada um elemento inibidor. Ora por terem que fazer um relato sucinto do desenvolvimento individual, e, outras vezes, por terem

que regular a escrita no sentido de não adjetivar a pessoa da criança ou mesmo o seu comportamento.

Cabe considerar que a formação inicial do professor está centrada na expressão escrita. A oralidade costuma estar a serviço de mecanismos de repetição e muitas das vezes é banida das práticas cotidianas da sala de aula desde as séries iniciais. Sabemos que a escrita gera uma nova idade mental por exigir de quem escreve uma outra postura que difere de quem apenas fala, portanto, a escrita possibilita o confronto de idéias, a ampliação da crítica e da reflexão, possibilitando a instauração de novos pensamentos.

Ao mesmo tempo em que a expressão escrita carrega também um certo conservadorismo e rigor, presenciamos na língua falada uma dinâmica mais acentuada que a da linguagem escrita, pois algumas inovações incorporadas de forma mais rápida na fala não são efetivadas com a mesma dinâmica na língua escrita. As dificuldades do professor quanto à expressão da sua própria escrita pode ser compreendida face às inúmeras questões que permeiam a prática educativa do professor das séries iniciais, bem como os reflexos de sua formação continuada.

Foi importante apontar ainda as questões relacionadas à formação continuada precária do professor que não privilegia espaços de ampliação do pensamento à reflexão envolvimento e percepção do professor sobre os seus registros avaliativos escritos. Talvez por isso, pude perceber que o professor é capaz de falar horas sobre seu aluno, mas tem dificuldades de condensar ou mesmo traduzir as questões pedagógicas no registro escrito. Identificar o nó crítico desta formação pode ser objeto de um estudo mais aprofundado.

Em quase todas as coordenações, as professoras questionaram as condições de trabalho, a falta de recursos materiais, a participação dos pais na escola e as exigências quanto aos diários e ao relatório.

> Professora C: Medidas paliativas do governo como Renda Minha não adianta. Se os governantes escutassem nós professores. Tudo seria diferente! (Diário de Campo 08/06/2004)
> Professora A: [...] às vezes dá um alto índice de reprovação na sua turma, colocam que é incompetência do professor. Mas não vêem que por trás de cada criança o tanto de complicação que é, sabia?
> (Entrevista não-estruturada gravada, 24/06/2005)

Os registros avaliativos, quer sejam oficiais ou pessoais, carregaram na sua formatação, bem como na sua constituição objetiva, elementos que, na maioria das vezes, não contemplam aspectos da sala de aula, por serem instrumentos universalizados para realidades e necessidades diferentes sobre as quais a formação do professor ainda não investe.

> Não se trata aqui de material a ser entregue aos pais, ou até mesmo aos alunos. Trata–se de elemento de análise do professor, para que possa acompanhar o desenvolvimento do aluno, de uma produção a outra, podendo assim mediar sua aprendizagem. (HOFFMANN, 2005, p. 41)

Os registros avaliativos oficiais, nos moldes como foram propostos, não dão conta da complexidade e das especificidades presentes no cotidiano escolar. Sgarbi (2003, p. 83), ao se referir aos registros oficiais ou pessoais como possíveis mecanismos de memória, considera a complexidade dos indivíduos e dos grupos confirmando que talvez não exista um registro que atenda às demandas da multirrefencialidade do ato educativo, mas, a busca por uma aproximação é importante, um registro mais próximo das reais necessidades dos envolvidos no processo avaliativo.

VI. Considerações Finais

> Quando pensamos em qualquer realidade ou objeto, ao percebê-los, o fazemos partir de um determinado universo de significados que formaram em nós uma certa imagem acerca de suas características, de suas funções, dos pontos de contato que têm com nossos interesses, dos benefícios que nos pode prestar, de seu sentido social, etc. Todas essas conotações são marcas que procedem de experiências relacionadas com a realidade, ou objeto que se trate, que são nutridas no seio de diferentes tradições culturais. Porém, não percebemos o mundo apenas em função de esquemas mentais e de experiências passadas; pelo contrário, também o entendemos em relação com nossos projetos e desejos. A utopia continua dando sentido à vida e à educação, e a partir dela dotamos de sentido e avaliamos o mundo que nos rodeia. (SACRISTÁN, 2002, p. 09)

Foi parte da minha própria história com a escola que se revelou similar ao que temos hoje na escola pública fundamental do Distrito Federal. Os registros avaliativos privilegiaram, muitas vezes, os aspectos atitudinais e a subserviência contínua, freqüentemente, sendo a meta a ser privilegiada na relação com as crianças nos anos iniciais da escolarização.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os registros avaliativos de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, articulando esses registros ao processo de avaliação.

Ciente dos limites dos registros avaliativos como investigação do trabalho pedagógico, no entanto, constatei sua repercussão na vida pessoal, social e escolar que não pode ser menosprezada, pois segundo Warschauuer (2001), eles deixam marcas e retratam uma história vivida. Por isso, outros olhares devem ser lançados para o registro, de modo a se perceberem as suas várias implicações na vida escolar do sujeito.

As notas, a recuperação, a reprovação constroem uma configuração escolar e conseqüentemente social, na medida em que os ditames sociais são e foram construídos num modelo de mensuração da produção. As relações humanas neste modelo de produção se coisificam, pois a função primordial da avaliação é veladamente transmutada para outros interesses e intenções da dinâmica capitalista da sociedade.

Alguns autores trazem elementos importantes para compreender os registros como fonte de análise e referência para tomada de decisão do professor. Tais elementos são construídos a partir da observação, diagnóstico, interpretação, investigação e reflexão. André (1999) declara a necessidade de o professor olhar para o aluno, para cada aluno e usar as informações deste olhar atento para organizar situações de aprendizagem, sabendo que esta organização promove a apropriação do conhecimento. Hoffmann (2003) aponta a observação individual atenta de cada aluno como aspecto importante no processo de construção do conhecimento, o que exige uma relação direta com a interpretação, reflexão e investigação teórica das razões apresentadas no processo de aprender. Luckesi (2003) ressalta a

importância de o educador compreender em que estágio o aluno se encontra, para poder trabalhar e avançar, defendendo o diagnóstico da situação do aluno como definidor de encaminhamentos adequados para a aprendizagem.

Cabe, no entanto, o alerta sobre os limites da observação, sobre a necessidade de postura ética de quem observa e sobre o risco que se corre ao absolutizar uma idéia ou ponto de vista. Recomenda – se investir na observação da qual se originem registros sistemáticos que fundamentem a ação pedagógica do professor.

É preciso construir outros olhares sobre o registro do professor. Urge buscar nesse tipo de registro o sentido das relações situacionais, construídas por pessoas com histórias de vida diferentes, com concepções políticas e ideológicas diversificadas. Esta construção é possível, como descrevem Freire e Shor (2003, p. 37), sobre a pedagogia situada, ou seja, "situar o processo de aprendizagem nas condições reais de cada grupo". Compreender os diversos movimentos e aspectos destas relações e considerá-los no registro avaliativo é um dos grandes desafios do uso de registro na avaliação escolar.

As situações avaliativas escolares incorporam as regras formais e informais. A organização escolar pode conceder aos registros do professor uma certa opacidade, fazendo com que eles escondam, camuflem a realidade da sala de aula, impossibilitando que todos os envolvidos possam compreender, com clareza, em que bases estão sendo tecidas as relações de aprendizagem na sala de aula.

Apontar os registros avaliativos como parte importante do processo de avaliação da aprendizagem das crianças, situando – os na perspectiva de uma avaliação processual e contínua é a crença que me move. O olhar sobre as práticas avaliativas como descreve Esteban (2003), muitas vezes invisibilisadas, possibilitou, neste estudo, observar questões subliminares ao registro avaliativo.

Os registros avaliativos não estão na pauta das discussões dentro da escola, talvez por serem considerados tão habituais e incorporados e cristalizados nos modelos vigentes. Observou-se ser um procedimento burocrático e administrativo a ser utilizado pelo professor.

Na lógica da burocracia escolar, o professor é, com freqüência, avaliado por meio dos registros avaliativos que ele produz relacionados à aprendizagem do aluno. Avalia–se a pontualidade, a organização e as outras questões do universo pedagógico e, por vezes, até pessoal do professor. O professor é avaliado publicamente.

Na perspectiva da avaliação formativa, os registros avaliativos pessoais e oficiais apóiam-se em políticas públicas que atuam em parcerias, num sistema de permanente interação e comunicação entre as instituições. Não podemos viver práticas isoladas, não

podemos privilegiar práticas cartoriais que anulem o ser do qual e para o qual as políticas, as leis, e tudo que delas advêm são instituídas para a melhoria e qualidade de vida do sujeito.

Os registros avaliativos das professoras participantes da pesquisa, devidamente discutidos na escola, podem vir a ser mais uma via para a intervenção pedagógica. No entanto, é necessário que se amplie a natureza desses registros.

> Como se tiram fotos de cada aluno, em diferentes momentos, de diferentes experiências educativas, dos passos que deu até um certo tempo, dos obstáculos que venceu, das soluções que encontrou para ir adiante.
> (HOFFMANN, 2002, p. 90)

Hoffmann acrescenta que, usando assim os registros avaliativos, o professor poderá conhecer e respeitar indivíduos e grupos e planejar os próximos passos do trabalho pedagógico.

De fato, há muito para se descobrir sobre o que revela e expressa o registro do professor, pensado no contexto das práticas avaliativas. Que movimentos são articulados na busca de sentidos para o registro avaliativo do professor? Na análise de Freire e Shor (2003, p. 48) “Ao visar apenas as grandes mudanças, os professores podem perder o contato com o potencial transformativo de cada atividade”. Faz-se urgente promover debates e reflexões sobre o registro avaliativo dos professores para que este seja compreendido como possibilidade de uma ação pedagógica amorosa e responsável, fruto de uma educação que esteja a serviço da felicidade de aprender.

As inquietações pedagógicas que foram a força de inspiração para esta pesquisa foram confirmadas, pois os registros avaliativos oficiais nas séries iniciais podem sim estar a serviço da exclusão ou da inclusão social. Pude evidenciar que as discussões pedagógicas na escola não permitiram ampliar os horizontes de uma avaliação emancipatória, e de um registro que a consolide como prática avaliativa.

E, ainda, identificar que os registros avaliativos são considerados formalidades, e como a escola não discute os registros avaliativos, estes não encontram espaço, para serem considerados ou tornarem–se significantes na dinâmica da escola.

Concluí que os professores registram mais atitudes do que indicadores de aprendizagem ou o processo de construção do conhecimento. Para as professoras a ênfase está nos recuos e não nos avanços das crianças ou nas suas possibilidades de potencializarem os seus saberes.

O professor faz registros para cumprir uma formalidade, pois o preenchimento é mera transcrição das listagens de conteúdos, e os resultados convertidos em menções, notas ou conceitos. Registrar significa dar uma resposta administrativa.

Além do que os registros avaliativos incorporaram outros objetivos, intenções e significados. São mecanismos de multiuso. O Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Escolar, bem como os programas sociais convivem no espaço da escola interferem de maneira direta e sistemática na organização do trabalho pedagógico. Estas instituições beneficiam–se dos dados avaliativos documentados, configurando um registro distante das reais necessidades da ação pedagógica.

VII. Recomendações

No processo de coleta e análise dos dados, percebi como o registro avaliativo é temática que merece ser aprofundada. Continuamente, os registros avaliativos convergem para muitas outras questões dentro da escola, assumindo uma complexidade semântica, ética, político-pedagógica de abrangência desafiante quanto a seus efeitos na história dos envolvidos. Compreender estas bifurcações pode significar mais uma contribuição para construir avanços das práticas avaliativas.

Recomendo uma análise dos registros avaliativos com outros olhares que incluam a análise de conteúdo e análise do discurso que permearam a pesquisa, considerando que os registros avaliativos do professor fazem parte do campo da avaliação escolar e a amplitude deste campo.

A realização desta pesquisa conduziu–me a perceber a necessidade da sua continuidade, de modo a se investigarem, dentre outros, os seguintes itens:

1. O diário de classe como parte da rotina do professor. A rotinização, na visão de Giddens (1987 apud Tardif 2002, p. 215), revela a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor. O diário de classe, devidamente preenchido e utilizado pelo professor, pode ser um facilitador do desenvolvimento do trabalho pedagógico.
2. Observei que as ordens referentes aos registros avaliativos, quando emanadas do secretário, eram prontamente acatadas, com mais naturalidade e rapidez, o que diferia do efeito das ordens advindas da diretora, vice-diretora e coordenadora. Acredito que isso possa servir de indício da hegemonia do gênero masculino nas relações de trabalho. No entanto, é um aspecto que merece ser pesquisado.

3. Outro importante aspecto seria identificar até que ponto os saberes dos professores influenciam seus registros avaliativos.

VIII. Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária. In BITTENCOURT, Circe (org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ALVES, Nilda. Diário de classe, espaço de diversidade. In MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.) **Práticas de Memória Docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida? In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). **Formação de Professores: Políticas e Debates.** (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza. (Org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza. **A Avaliação da Escola e A Avaliação na Escola**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas n° 14, agosto, 1990.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 6 ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1966.

BARBOSA, Joaquim G. A Formação em profundidade do Educador pesquisador - O instituído e o instituinte: duas dimensões de um único processo. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio; MOTA, Carlos Ramos. **Curriculum e Diversidade Cultural.** Curso de Pedagogia para Professores em exercício no início de escolarização – PIE/FE/UnB, Brasília: SEEDF, 2003. (Módulo V, vol. 1).

BASTOS, Maria Helena Câmara. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. IN: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BATISTA, Lúcio José Carlos. **Fotografia: Instrumento de pesquisa em educação.** Trabalho I Jornada Latino Americana e II Colóquio Brasileiro. Brasília, setembro 2003, mimeo.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho ª Guareschi. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão Continuada: Limites e Possibilidades.** 2002. 470f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história.** 15ª ed. Coleção primeiros passos 17. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. Curso de Especialização para o PIE - **A interação face a face em sala de aula e o texto mediático**. PIE/FE/UnB, mimeo, s/d.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília, 2000.

BUSATO, Zelir Salete Lago. **Avaliação nas Práticas de Ensino e Estágios: A importância dos registros na reflexão sobre a ação docente.** Porto Alegre RS: Editora Mediação, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. e BRIGNOLI, Hector Perez. **Os Métodos da História**. Trad. João Maia. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** São Paulo S/A: Editora Nova Fronteira.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DIAKOV. V e KOVALEV. S. **História da Antiguidade - A Sociedade Primitiva: O oriente.** 3ª ed. Trad. Martim Velho Sotomayor. Lisboa: Editorial estampa, 1976.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos Maus Alunos**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 1ª a 4ª série.** 2ª ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

_____. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal: Educação Infantil.** Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2000.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 3ª ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2004.

_____. **Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção do Ensino, 2004.

_____. **A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno.** Brasília: Subsecretária de Educação Pública, 7 p., mimeo, s/d.

_____. **Bloco Inicial de Alfabetização: Perguntas Freqüentes**, Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, mimeo, s/d.

_____. **Guia do Usuário.** Brasília: Secretaria de Estado de Educação – Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, 2001. (Versão 1.2)

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARACO, Carlos Alberto**. Lingüística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominius, 1966.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1ª ed. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ . **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Trad. Adriana Lopez. 10 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: Novas Formas de Exclusão, Velhas Formas de Subordinação.** Revista Educação e Sociedade. Campinas: SP, vol. 25, n. 86, p. 133 – 170, abril 2004a.

_____. **CICLO OU SÉRIES? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos – espaços da escola.** Trabalho GT 13 Educação Fundamental. 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu: MG, setembro 2004b, mimeo.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Série Pesquisa em Educação v. 1.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GONDRA, José G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). Pr**áticas de Memória Docente.** São Paulo: Cortez, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo : Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico – cultural.** Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 16ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma prática de construção da pré–escola à universidade.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e (Orgs). **Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LARROSA, JORGE. Tecnologias do Eu e Educação. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** 5 ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

_____. **Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre, RS: ContraBando, 1998.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da Avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 4 ª ed. São Paulo: Cortez Editora. 2000.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. in: **O Diretor–Articulador do Projeto da Escola**. SP: Governo de São Paulo – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 1992. Série Idéias. nº 15. p. 115/125.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e sociais: pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 2002.

MÉNDEZ, Juan. M. A. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, Editora, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. IN MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de Memória Docente**.São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgard. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. 4 ª ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Por uma globalização plural.** Folha de São Paulo 31 de março de 2002.

MOTA, Carlos. **Avaliação e Formação Docente - O uso do porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do Curso PIE/FE/UnB: Avanços e Retrocessos em busca da avaliação formativa.** 2004. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** 4 ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Os Saberes e os Fazeres: Uma reflexão da prática educativa do Professor–Aluno – PIE.** Brasília, DF: UnB, 2002. Monografia de Especialização, 41f.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas SP: Ed Alínea, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueredo Ferreira. Portugal: Porto, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Portugal: Porto Editora, 1995.

REVISTA NOVA ESCOLA São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002 – Mensal ISSN 01030116.

RIBEIRO, Darcy. **CIEPs: a Educação como Prioridade.** Cartas: falas, reflexões, memórias. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1992.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar – Por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____ . **Ética e Competência.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania**. Trad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÂO E CULTURA DO DF/ Coordenação de Educação Primária, 1969.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, Fundação Educacional do Distrito Federal, Secretaria da Educação do Distrito federal, Departamento Geral de Pedagogia. **Orientação Pedagógica n° 05**. Brasília, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SGARBI, Paulo. A Aprendizagem vigiada: registros de avaliação. IN MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Magistério e Mediocridade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre Modernidade.** XXIV Encontro Anual ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. PPGSA/UFRJ. Mimeo. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, Pablo A A; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas.** Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – **Curso de Pedagogia para Professores em Exercício na Educação Básica e Fundamental – Início de Escolarização** – Orientações Gerais – PIE - 1º /2001. Brasília: UnB/FE/PIE, mimeo, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação: Políticas e Práticas** (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas, SP: Papirus, s/d.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas**. Port fólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Organização do Trabalho Pedagógico.** Curso de Pedagogia para Professores em exercício no início de escolarização – PIE/FE/UnB, Brasília: SEEDF, 2001. **(**Módulo I, vol. 1).

_____. **As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico.** 1993. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Trad. Port. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

IX.Anexos

1. Orientações PIE/UnB e Manual Professor Nota 10.
2. A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno.
3. Circular nº 08/2004
4. Registros oficiais no âmbito da escola

4. a. Bilhete para os pais vários itens.

4.b. Bilhete para os pais com três itens

4. c. Bilhete sobre chegada tardia na escola

4. d. Convocação para aulas de reforço

4. e. Cronograma de reforço

4. f. Bilhete sobre reposição

4. g. Bilhete mudança de horário

4. h. Termo de Compromisso

4. i. Advertência Oral

4. j. Advertência

4. k. Termo de Advertência

4. l. Ficha de Conteúdos

4. m. Carimbos

4. n. Ficha de Encaminhamento do Aluno ao Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico – Sistema Educacional Inclusivo.

1. Orientações PIE/UnB e Manual Professor Nota 10

2. A Construção do Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno

3. Circular nº 08/2004

4. Registros oficiais no âmbito da escola

4. a. Bilhete para os pais vários itens

4.b. Bilhete para os pais com três itens

4. c. Bilhete sobre chegada tardia à escola

4. d. Convocação para aulas de reforço

4. e. Cronograma de reforço

4. f. Bilhete sobre reposição

4. g. Bilhete mudança de horário

4. h. Termo de Compromisso

4. i. Advertência Oral

4. j. Advertência

4. k. Termo de Advertência

4. l. Ficha de Conteúdos

4. m. Carimbos

4. n. Ficha de Encaminhamento do Aluno ao Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico – Sistema Educacional Inclusivo.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo