



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EDILBERTO MOURA DA FONSECA

**BARREIRAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL:
AS DIFICULDADES EM UTILIZAR
A AUTO-AVALIAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE INOVAÇÃO**

BRASÍLIA – DF

2007

EDILBERTO MOURA DA FONSECA

**BARREIRAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL:
AS DIFICULDADES EM UTILIZAR
A AUTO-AVALIAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE INOVAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ.

BRASÍLIA – DF

2007

EDILBERTO MOURA DA FONSECA

**BARREIRAS À INOVAÇÃO EDUCACIONAL:
AS DIFICULDADES EM UTILIZAR
A AUTO-AVALIAÇÃO COMO EXPRESSÃO DE INOVAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjás Martínez
Orientadora**

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

**Prof.^a Dr.^a Maribel Oliveira Barreto
Examinadora**

**Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Bruno de Faria
Examinadora Suplente**

Dedico esse trabalho à minha esposa Lilian, por quase duas décadas de amor, cumplicidade e parceria, além de todo o cuidado e dedicação à nossa família. Sem ela todos os meus projetos, incluindo essa aventura acadêmica, provavelmente não teriam êxito.

Dedico também aos meus filhos Caio e Tamires que representam a minha maior conquista e pelos quais nutro um amor incondicional e um orgulho inalienável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força espiritual para a realização desse trabalho.

Agradeço aos meus pais pela educação e pelo esforço por me oferecerem em tudo o que foi necessário. Em especial ao meu pai, que hoje me acompanha *in memoriam* e com quem tive o privilégio de compartilhar uma vida que foi exemplo de sabedoria e dignidade.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Albertina Mitjáns Martínez que, com profissionalismo, carisma e respeito, acreditou na minha capacidade, reconheceu minhas limitações e incentivou a continuidade dessa jornada.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando González Rey pelo suporte metodológico, por ter me iluminado e apontado o caminho da academia e por todo o carinho e apoio que sempre demonstrou.

Agradeço às professoras Doutoradas Benigna Villas Boas, Maribel Oliveira e Maria de Fátima Bruno, profissionais com amplo reconhecimento no meio acadêmico, pela disponibilidade em participarem da avaliação do meu trabalho, oferecendo-me a oportunidade de aprimorá-lo.

Agradeço aos meus familiares e amigos que sempre torceram muito pela minha vitória.

Agradeço à amiga Lourdes, sempre tão disposta em me atender, digitar, corrigir e formatar o meu trabalho, além de realizar as transcrições das entrevistas.

Agradeço ao Thiago, meu sobrinho, que para mim é como um filho e que em várias oportunidades me ajudou com a digitação desse trabalho.

Agradeço aos participantes da pesquisa, professores Álvaro, Bernadete, Cláudia, Juliana, Kléber, Ricardo, Rodrigo, Wagner e Wellington, profissionais de mais alta qualificação que dedicaram parte do seu precioso tempo para que fosse possível realizar esse estudo.

Agradeço aos alunos que participaram do grupo focal, muito útil nas minhas análises.

Agradeço aos amigos Ana Luiza, Augusto, Cristina, Esmeralda, Geandra, Maria Eleusa, Maristela, Nadja, Patrícia, e todos aqueles com quem tive uma agradável convivência e que serviram como exemplo de dedicação e perseverança.

Agradeço a Juliane Pelles e Ana Paula Cota, pela paciência e presteza em atender sempre às nossas solicitações.

Agradeço à Universidade de Brasília pela oportunidade de avançar nos meus estudos.

“Houve um tempo em que a pesquisa se debruçou sobre o ensino. Descobriu que se pode transformar o ensino em pesquisa. Tomou consciência das insidiosas e ocultas interferências do poder, minando as relações entre os diferentes atores do dia-a-dia para a transformação da escola num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aberto a projetos emancipatórios. Que esta via também nos permita vislumbrar, na vivência da sala de aula e nos ambientes escolares, o máximo de sabor possível.”

Barthes

RESUMO

Devido à relevante importância que a inovação alcança no mundo atual e principalmente para a educação, essa pesquisa tem por objetivo compreender as barreiras à inovação educacional a partir, especificamente, da análise das dificuldades que impedem os professores de utilizarem a auto-avaliação pelo aluno como elemento inovador. Na parte empírica da pesquisa, optamos pela Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey, que oferece, por meio de seus princípios, elementos fundamentais para viabilizar o estudo dos fenômenos humanos complexos. Foi realizado um estudo de caso em uma escola privada de ensino médio do DF. Participaram da pesquisa seis professores com ampla experiência docente, o diretor pedagógico da instituição na época e um grupo de alunos. Foram utilizados instrumentos abertos e semi-abertos, tais como a técnica de exploração múltipla, entrevistas, questionário, análise documental e grupo focal. Como resultado do estudo, foram encontradas na instituição pesquisada algumas barreiras à inovação. **Barreiras institucionais:** representadas pela falta de mobilização da escola no sentido de promover as condições tecnológicas, reduzido número de encontros pedagógicos com vistas ao esclarecimento e orientação dos docentes e ausência de um trabalho consistente de coordenação pedagógica para dar suporte às práticas docentes inovadoras, além das dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição. **Barreiras individuais ou atitudinais:** materializadas na insegurança docente diante do novo; na sobrecarga de trabalho, tornando o tempo um fator que restringe as possibilidades de inovar; na persistente desconfiança dos professores em relação à realização, pelos alunos, de uma auto-avaliação criteriosa; nas dificuldades relacionadas à descentralização do processo avaliativo que simboliza poder no inconsciente coletivo docente e nas resistências dos alunos à inovação. **Barreiras no sistema educacional:** representadas pelas grades curriculares que não permitem muita mobilidade na prática docente e pelas exigências dos processos seletivos das universidades que determinam os conteúdos a serem trabalhados, impondo prazos que dificultam ações inovadoras, pois estas costumam demandar um tempo maior que as aulas expositivas e práticas avaliativas tradicionais. Esse estudo permitiu também propor algumas sugestões para o aprimoramento do trabalho da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação. Auto-avaliação. Barreiras à inovação educacional.

ABSTRACT

Due to the major relevance that innovative processes have in the world nowadays and mainly in the educational field, the main goal of the present research paper is to understand the barriers to educational innovation, through the analysis of the difficulties faced by teachers that prevent them from using self-evaluation as an innovating element. On the empirical side of the research, we have opted for the Gonzalez Reys' Qualitative Epistemology principles, as a means of making the study of complex human phenomena possible. A study case was carried out in a private high school in Brasília. Six very experienced teachers, the Academic Director at the time, and a group of nine students took part in the study. A varied array of open and semi-open instruments was used during the analysis, such as multiple exploration techniques, interviews, questionnaire, document analysis and focus groups. The result of the analysis showed that the barriers to innovation were: **Institutional Barriers:** those were represented by the school lack of coordinated efforts with views to promoting the necessary technological environment, the academic meetings in order to coach teachers and clarify possible difficult aspects, and the academic coordination to give support and back up innovative teaching procedures and processes, as well as financial constraints. **Individual or Attitudinal Barriers:** those were reflected on the teachers' insecurity towards the new, on excessive workloads, which makes time management a relevant aspect to take into consideration when talking about the possibilities to innovate; the persistent teachers suspicion in relation to students carrying out and being responsible for their own assessment, which symbolizes loss of power in the collective subconscious of teachers. Apart from all that, there is some resistance within the body of students. **The Educational System Barriers:** The content that has to be delivered does not allow for flexibility in the teaching practice, and the university entrance selection processes impose what is to be taught, which limits the time slotted for innovative actions, since they frequently require more time if compared to more traditional assessment methods and teaching routines. This research paper has also contributed with some suggestions for the betterment of the work at the mentioned high school.

KEY-WORDS: Innovation. Self-evaluation. Barriers to educational innovation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – INOVAÇÃO EDUCACIONAL	17
1.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE INOVAÇÃO	17
1.2 INOVAÇÃO EDUCACIONAL	20
1.3 DIFERENÇAS ENTRE INOVAÇÃO, MUDANÇA E REFORMA	22
1.4 PRINCIPAIS BARREIRAS À INOVAÇÃO	27
CAPÍTULO 2 – INOVAÇÃO E REFORMA EDUCACIONAL	32
2.1 MOTIVAÇÕES DA REFORMA EDUCACIONAL	33
2.1.1 MOTIVAÇÃO PEDAGÓGICA	33
2.1.2 MOTIVAÇÃO SOCIAL	35
2.1.3 MOTIVAÇÃO POLÍTICA	36
2.2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	37
CAPÍTULO 3 – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	40
3.1 OS MODELOS AVALIATIVOS	49
3.1.1 MODELO PSICOMÉTRICO	50
3.1.2 MODELO SISTÊMICO	51
3.1.3 MODELO COMUNICATIVO OU PSICOSSOCIAL	53
3.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	54
3.2.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	55
3.2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA	57
3.2.3 AVALIAÇÃO SOMATIVA	59
3.3 A AUTO-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	59
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	69
4.1 OBJETIVOS	69
4.1.1 OBJETIVO GERAL	69
4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	69
4.2 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	70
4.3 ESTUDO DE CASO	71
4.4 PARTICIPANTES	72
4.5 INSTRUMENTOS	73

4.5.1 QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS	73
4.5.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA I	74
4.5.3 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA II	75
4.5.4 TÉCNICA DE EXPLORAÇÃO MÚLTIPLA	76
4.5.5 ANÁLISE DOCUMENTAL	76
4.5.6 ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O DIRETOR PEDAGÓGICO	77
4.5.7 GRUPO FOCAL	77
4.6 PROCEDIMENTO	78
4.7 ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	79
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES ...	80
5.1 OBJETIVO ESPECÍFICO 1	80
5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO 2	84
5.3 OBJETIVO ESPECÍFICO 3	93
5.4 OBJETIVO ESPECÍFICO 4	107
5.5 OBJETIVO ESPECÍFICO 5	115
5.6 OBJETIVO GERAL	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, assistimos a profundas transformações na sociedade mundial que alteraram várias convicções e quebraram antigos paradigmas. As mudanças estenderam-se desde o plano político, permeando a economia e alcançando a esfera cultural. Os avanços técnico-científicos permitiram intensificar o fluxo de informações no mundo, encurtando virtualmente as distâncias e impondo uma lógica modernizante global.

Diante das necessidades do capitalismo globalizado, houve uma reordenação de parte das bases produtivas que migraram dos países do norte em direção às economias tidas como emergentes no sul. Isso significou, em muitos casos, a modernização das estruturas de produção e comércio em países que ainda não conseguiram superar os problemas básicos que afligem uma grande maioria de sua população.

Essas transformações notabilizaram o conhecimento como espinha dorsal da nova economia com os pólos de tecnologia vinculando-se a importantes centros acadêmicos. Sem sombra de dúvida, a educação voltou ao centro das discussões e passou a ser um consenso que um diferencial fundamental entre as nações é a capacidade de dominar e produzir novas tecnologias.

Todo esse processo resignificou o papel da educação que agora, mais do que nunca, tornou-se uma condição indispensável para a inserção no mercado global.

No mundo inteiro, a educação suscita um interesse crescente. Conforme os interlocutores, ela é considerada, sucessivamente, como a chave da prosperidade econômica futura, como o instrumento privilegiado da luta contra o desemprego, como a condição *sine qua non* da vitalidade cultural das sociedades cada vez mais orientadas para o lazer, como ponta de lança do progresso social e da igualdade, como a garantia de preservação dos valores democráticos ou como o passaporte para o êxito individual (PAPADOPOULOS, 2005, p.20).

Para o Brasil, a educação torna-se um meio para corrigir pelo menos em parte as distorções socioeconômicas e promover o desenvolvimento da nação. Além do acesso crescente das crianças e jovens à escola básica e a ampliação da oferta de vagas no ensino

superior, representada principalmente pela expansão do número de instituições privadas de ensino, faz-se necessária a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A busca pela qualidade na educação tem se defrontado com inúmeras dificuldades, com destaque para as desigualdades sociais, que são o maior empecilho ao desenvolvimento nacional.

Hoje, as pessoas estão cada vez mais informadas e procurando capacitar-se das mais diversas formas para aumentar as suas chances perante de um mundo cada vez mais competitivo. Diante disso, as instituições educacionais precisam rever o seu papel e seus procedimentos. Precisam sintonizar-se com as exigências da sociedade atual, revendo seu modelo de ensino-aprendizagem e sua perspectiva de avaliação. É necessário que as organizações escolares também se adaptem às mudanças e promovam inovações em seus processos.

Os profissionais da educação estão lidando com realidades cada vez mais complexas, enfrentando um volume de informações jamais visto, além de conviverem com a permanente renovação tecnológica.

A mudança continua ocupando o centro na discussão educacional. Desde os anos setenta, ela é concebida como parte de um processo social acelerado. A caracterização da mudança social como o elemento distintivo da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional. Nos últimos quinze anos, estabeleceu-se uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada. A bibliografia sobre o tema destaca que a globalização econômica, social, política e cultural exige sistemas flexíveis e abertos a mudanças. Em resumo, falamos de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis.

As instituições educacionais estão no centro das atenções e precisam superar suas dificuldades para acompanhar o forte ritmo das mudanças e tornarem-se a ponta de lança na preparação das futuras gerações, para que estas possam assumir o seu lugar num mundo em permanente mutação.

Na maioria das vezes, para que as mudanças ocorram, são necessários estímulos externos e propostas por parte dos gestores, para remover uma instituição ancorada na sua

inércia e para despertar um corpo docente que, muitas vezes, tem sido preparado para a reprodução de idéias e não para o enfrentamento de novas situações.

A inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente, isto se atender à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são, hoje, largamente aceitas. “As escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes” (THURLER, 2001, p. 10).

Ao longo dos meus 18 anos de carreira docente, trabalhei em algumas instituições de portes distintos, porém todas atreladas a projetos pedagógicos tradicionais, com exceção da que me encontro atualmente. Estive à frente da direção pedagógica de duas instituições distintas durante uma década, sendo que na última delas participei da elaboração e implantação de um projeto pedagógico considerado inovador em vários aspectos, desde a presença de dois professores em sala, passando pela oferta de minicursos e projetos na grade curricular, até o modelo avaliativo que permite e oferece aos docentes possibilidades de diversificarem ao máximo seus instrumentos, além de poder valorizar a participação ativa dos discentes, inclusive com a utilização da auto-avaliação.

O professor, mesmo diante da possibilidade de variar os mecanismos de avaliação, tem demonstrado uma preferência pela avaliação tradicional ou costuma valorizar mais essa modalidade. Seja por exercer melhor a função coercitiva, submetendo mais os alunos e dotando o professor de mais poder, o que pode ser traduzido como sinônimo de respeito; seja por se constituir num instrumento de aferição mais direta e com o qual o professor está mais acostumado. Tal postura exige do professor menos criatividade e esforço, tanto na elaboração quanto na correção dos instrumentos, além de proporcionar uma margem de manobra menor aos educandos, com menores oportunidades de sucesso e superação.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação tradicional, pautada em exames escolares por meio de provas, apresenta as seguintes características: tem por objetivo julgar os estudantes e, conseqüentemente, aprová-los ou reprová-los; é pontual, pois prioriza o saber do aluno no momento da aplicação das provas ou testes; é seletiva e classificatória, uma vez que exclui os que “não sabem” e classificam os discentes em aprovados ou reprovados; é estática, na medida em que o educando é classificado num determinado nível de aprendizagem e inserido em uma escala, representada usualmente por números; é antidemocrática, pois o

educando fica à margem do processo avaliativo; e finalmente representa uma prática pedagógica autoritária, em que o educador se utiliza dessa modalidade educativa como instrumento de poder, muitas vezes, para controlar disciplinadamente os alunos.

Em contraposição a esse modelo, podemos apontar a existência do modelo subjetivista que admite a predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento. Sua influência se faz presente na produção de pesquisas centradas no indivíduo e na análise da relação professor-aluno, provocando o surgimento de modelos de avaliação mais completos e abrangentes, o que resultou em estudos sobre a avaliação formativa. Nesse modelo, respeita-se o ritmo individual, valoriza-se a auto-avaliação pelo aluno e observam-se aspectos afetivos, analisando as condições emocionais que interferem no processo de aprendizagem. Passa-se a ter, como unidade de análise na avaliação educacional também, o vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica, partindo-se do princípio de que a construção do conhecimento parte do homem exercendo sua atividade, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente determinadas e produzindo a realidade. É por isso que se torna fundamental para avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana.

No tocante à avaliação, a utilização da auto-avaliação pode ser analisada da perspectiva da inovação, pois representa uma possibilidade de variar os mecanismos de avaliação, deslocando o eixo tradicionalmente centrado no professor em direção ao aluno, que passa a exercer um papel mais ativo no seu processo formativo.

Percebemos que mesmo diante de uma proposta pedagógica que avaliza iniciativas inovadoras, seja na condução das aulas, no modelo avaliativo ou mesmo na relação interdisciplinar, pouco foi realizado na prática cotidiana. Em alguns encontros pedagógicos ao longo da implantação da proposta pedagógica, foram reafirmadas diversas e inovadoras possibilidades de trabalho incluso na avaliação. Em um desses encontros, inclusive, tivemos a oportunidade de apresentar uma forma de utilizar a auto-avaliação que na ocasião trabalhamos com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Comentamos com os outros docentes os resultados surpreendentes e muito interessantes que tinha obtido com essa experiência. Mesmo assim, parece que não se sentiram sensibilizados. Com isso, concluímos que mesmo perante as possibilidades, alguns estímulos e clima institucional favorável, os docentes encontram dificuldades em inovar seu trabalho pedagógico, especialmente seu método de ensino e modelos avaliativos.

Compreender as barreiras à inovação educacional a partir especificamente da análise das dificuldades que impedem os professores de utilizarem em auto-avaliação pelo aluno como elemento inovador.

Escolhemos como meio para estudar as barreiras no desenvolvimento de um trabalho pedagógico inovador, as dificuldades para utilizar a auto-avaliação como parte do processo avaliativo, haja vista a sua rara utilização na escola pesquisada.

Está sendo considerada nesta pesquisa a auto-avaliação como elemento de inovação educacional a partir do seguinte conceito: “Inovação é a seqüência de atividades pelas quais um novo elemento é introduzido em uma unidade social, com a intenção de beneficiar a unidade, alguma parte dela ou a sociedade mais ampla” (WEST & FARR apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 121).

Com esse trabalho pretendemos contribuir para o enriquecimento dos estudos sobre as barreiras às inovações educativas visando o delineamento posterior de estratégias para sua superação.

Salientamos que muitos desafios têm rondado o ensino hoje em dia: formação docente, gestão das instituições de ensino, políticas públicas no âmbito da educação, exigências dos pais e responsáveis, além das expectativas dos alunos. Esses desafios e as prioridades que o ensino enfrenta atualmente são complexos e numerosos, fornecendo impulso e motivo para as inovações educativas que devem ser contextualizadas neste novo panorama globalizado em que nos encontramos. Daí a necessidade de multiplicar esforços no sentido de ampliar os estudos sobre as barreiras à inovação, contribuindo para maximizar o potencial inovador educacional tão necessário no momento atual da educação brasileira.

Dividimos o trabalho em cinco capítulos. O primeiro procura discutir o tema inovação, a princípio apresentando uma diversidade conceitual e, posteriormente, convergindo para o conceito de inovação no âmbito educacional. Num segundo momento, estabelecemos as diferenças conceituais entre inovação, mudança e reforma. Por fim, ainda no primeiro capítulo, abordamos as diferentes barreiras à inovação.

O segundo capítulo trata da inovação educacional e reformas no Ensino Médio brasileiro, apontando as principais motivações, um breve apanhado histórico desse

movimento no país, identificando as três dimensões – currículo, formação de professores e gestão da educação – envolvidas na mudança de paradigmas.

No terceiro capítulo, tratamos o tema da avaliação e da auto-avaliação da aprendizagem, seus distintos modelos e variados tipos, haja vista que este tem sido o meio escolhido para analisar barreiras à inovação. Finalmente abordamos como a utilização da auto-avaliação pelo aluno pode constituir-se num processo inovador.

No quarto capítulo relatamos todo o percurso metodológico percorrido ao longo da pesquisa, para que possamos atingir o objetivo geral do estudo.

No quinto e último capítulo realizamos a análise construtivo-interpretativa das informações obtidas procurando responder aos objetivos da pesquisa.

Por último, apresentamos o percurso do estudo, as conclusões, as limitações da pesquisa, suas contribuições e possíveis desdobramentos em estudos futuros.

CAPÍTULO 1

INOVAÇÃO EDUCACIONAL

1.1 Diferentes Concepções sobre Inovação

Nas últimas décadas, os mais diversos setores da sociedade têm utilizado com frequência os termos inovação e mudança. Os avanços tecnológicos e científicos obrigaram a repensar os sistemas produtivos, comerciais e de formação, que em outros tempos tinham larga duração.

Apesar da consciência de que todos parecem ter da necessidade de rever velhos modelos e repensar os processos tradicionais diante das exigências prioritárias de inovação impostas pelo mundo moderno, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a lenta transformação dos sistemas educacionais. Em pleno século XXI, as escolas persistem em continuar enquadradas em um modelo escolar tradicional que teve a sua razão de ser há alguns séculos, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança. A educação continua a desenvolver-se num estilo defensivo e não no estilo agressivo, necessário para fazer frente aos diferentes e complexos problemas que desafiam o tempo.

Isso representa um importante paradoxo, pois justamente a instituição responsável por preparar as pessoas para exercerem plenamente a sua cidadania e enfrentarem as complexidades do mundo atual, encontra-se resistente em acompanhar o processo de mudança e inovação que domina a sociedade global. Daí a necessidade de se conhecer melhor o processo denominado inovação e se identificar as principais dificuldades encontradas na sua implantação.

Para Torre *et al.* (1998), melhorar algo concreto no sistema a partir de uma mudança controlada e intencional constitui-se num ato de inovação. Miller (2005) estabelece diferença entre a inovação, que é relativa e contextual, e a invenção, que possui um caráter original e universal. Às vezes o que é inovação para um determinado indivíduo ou instituição pode não sê-lo para outro, pois a inovação pode ser entendida como “qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema” (HORD apud HERNÁNDEZ *et al.*, 2000, p. 19).

Para Kanher (apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 117), “a inovação consiste no processo de trazer novas idéias para o uso produtivo, construindo um fio condutor que ligue a idéia à viabilidade comercial”.

A introdução da inovação visa sempre a um benefício pessoal, profissional, institucional, econômico, técnico ou administrativo. Além disso, a inovação não é necessariamente uma idéia original, inédita, ela pode já ter sido utilizada em outro sistema, o importante é que seja novidade naquela realidade e provoque impacto.

[...] a inovação não requer necessariamente novidade absoluta de uma idéia, mas apenas que a mesma seja nova para a unidade relevante que a adote. Assim, se um funcionário promove a implementação de uma idéia (procedimento ou serviço, por exemplo) utilizada em uma outra organização em que trabalhou, transferindo-a para o seu ambiente atual de trabalho, isto pode ser considerado inovação (ALENCAR, 1996, p. 17).

A inovação organizacional significa “introduzir, adotar e implementar uma nova idéia (processo, bem ou serviço) em uma organização em resposta a um problema percebido, transformando uma nova idéia em algo concreto” (ALENCAR, 1996, pp. 15-16).

West & Farr (1990, apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 121) consideram que a introdução de um novo elemento, com a intenção de beneficiar um dado sistema, alguma parte dele ou um segmento mais amplo, produzindo impacto em seus integrantes, possa ser definido como inovação.

Staw (1990, apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 119), considera ainda a inovação como “o resultado da variação percebida no *status quo* e a retenção seletiva de uma nova idéia – produto ou serviço” enquanto Engel (1997, apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 121) entende inovação como “mudança na finalidade impulsionada por intenções individuais e coletivas”.

Ainda no âmbito organizacional podemos, após analisarmos os diversos conceitos, destacar alguns pontos em comum. É consenso que a inovação consiste na implantação de uma idéia nova, não necessariamente original, dentro de uma dada realidade (individual, grupal ou institucional), produzida intencionalmente e que provoca impacto, resultando numa melhoria concreta do sistema.

Inicialmente adotamos o conceito que Bruno-Faria (2003, p. 122) propõe após analisar e refletir sobre vários conceitos:

Considera-se a inovação como o resultado da implementação de idéias, processos, produtos e serviços originários dos indivíduos e/ou grupos na organização, bem como da introdução de novas tecnologias e outros novos elementos originados fora da organização, considerados como valiosos para os resultados da organização e/ou bem-estar das pessoas que nela trabalham.

Motta e Caravantes (1979, apud ALENCAR, 1996, p. 17) destacam que em uma organização, a inovação de caráter administrativo pode atingir um ou mais dos sistemas básicos: social, técnico e gerencial. Contudo os autores dão ênfase ao subsistema social que se constitui num importante “divisor d’água” para o êxito na implantação da inovação. Daí a necessidade de incluir, no planejamento, mudanças intencionais nos valores e normas da cultura organizacional, com vistas a garantir melhores condições de realização profissional e pessoal.

A inovação constitui-se num processo de construção social e ocorre quando o novo é socialmente apropriado, isto é, incorporado à rotina dos indivíduos, da coletividade e das instituições. Inovar consiste em uma disposição permanente em direção à inovação, na apropriação por parte dos envolvidos, na continuidade dos esforços inovadores e no papel integrador que corresponde a um significado compartilhado sobre a inovação. Dessa maneira, a inovação pode cumprir uma função projetiva. Mais do que o interesse pela identificação de critérios para reconhecer inovações, pode-se criar espaços que promovam a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações tenham a oportunidade de apresentar-se, contradizer-se e transformar-se. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situa, de acordo com esse esquema, antes na “invenção” e recuperação de inovações do que na sua difusão.

Kanter, Kao e Wiersema (1999, apud BRUNO- FARIA, 2003, p. 117) assinalam que “a inovação deve ser incorporada de maneira sistêmica e perpétua nos processos e à cultura da empresa, e que deve envolver não só projetos e produtos, mas processos”.

Wiersema (1998, apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 117) nos demonstra que “a inovação raramente acontece no núcleo. Acontece nas extremidades, em outras partes, longe das influências nocivas da burocracia e da política.”. Além disso, necessita de um acompanhamento atento que extrapole a fase inicial, caso contrário, corre o risco de “encalhar” (BERMAN & MCLAUGHLIN, 1978 apud THURLER, 2001).

Para Alencar (1996), embora as idéias criativas estejam nas raízes da inovação, outros fatores são essenciais para viabilizar concretamente a inovação: conhecimento, recursos materiais e motivação. A mudança invariavelmente depara-se com a resistência, tornando a inovação num desafio:

As novas idéias e invenções necessitam de respostas por parte da organização para ajudá-las a se mover através de terrenos que não estão preparados para reconhecer e apreciar algo novo. Atos criativos são atos de coragem. Primeiro, porque o criador de uma inovação técnica ou social está entrando em águas desconhecidas e provavelmente receberá comentários conflitantes sobre o valor da nova idéia; segundo, pode o criador encontrar oposição ou hostilidade quando a idéia for apresentada e introduzida no sistema; terceiro, porque ao longo do caminho, para uma possível aceitação da idéia, o criador terá de investir uma grande energia pessoal no processo para a inovação aceita; quarto, porque atos criativos podem falhar e algumas vezes ameaçam a carreira de seus responsáveis (FROST, 1995 apud ALENCAR, 1996, p.16).

Diante do que já foi exposto, percebemos que a inovação constitui-se num processo necessário, útil, benéfico em algum grau e complexo. Após termos analisado os conceitos de inovação, vamos avançar para o estudo da inovação educacional, nosso objeto de pesquisa.

1.2 Inovação educacional

O conceito de inovação no segmento educacional também é múltiplo. As concepções de inovação dependem das distintas concepções filosóficas. Portanto, a inovação pode ser entendida como modificações superficiais que não afetam a essência dos métodos e finalidades educacionais, mas também pode ser concebida como uma alteração essencial nos métodos e na forma de educar (GARCIA, 1995).

Carbonell (2002, p. 19), definiu inovação educacional como:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Cardoso (1992, p. 87), além de considerar a intencionalidade e a novidade como características da inovação, aponta para a importância do empenho e da persistência no processo de implantação da inovação.

A inovação pedagógica traz algo de 'novo', ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação.

Cardoso (Idem) afirma ainda que a inovação, por ter um caráter intencional, não pode ser confundida com a evolução "natural" do sistema, pois é deliberada e consciente. Também não é sinônimo de renovação, pois demanda uma ruptura com a situação dominante até então.

Thurler (2001, p. 13) avança em sua avaliação superando a etapa conceitual e explorando a complexidade do processo de implantação da inovação, que tem na resistência do professor, sua principal fonte de fracasso. "Convidá-los a abandonar suas rotinas relativamente eficientes por uma inovação, sem dúvida promissora, mas que ainda não deu provas disso, significa pedir-lhes esforços e tomada de riscos que não estão prontos a aprovar".

É necessário envolver o professor, se possível, na construção da proposta de inovação, motivá-lo, mostrar a ele o devido valor e convencê-lo da necessidade da inovação para que ele se sinta co-responsável pelo sucesso de sua implantação, pois "a sorte de uma inovação

educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos” (THURLER, Idem, Ibid).

As estratégias inovadoras podem ser traduzidas, inicialmente, a partir de “uma direção sintonizada com mudanças qualitativas na relação com os alunos, na participação das famílias e da comunidade, no engajamento dos professores e demais funcionários” (ABRAMOVAY, 2003, p. 323).

Muitos estabelecimentos de ensino tem desenvolvido ações que promovem um clima de satisfação entre os professores, além de oferecer-lhes suporte e condições para o desenvolvimento do seu trabalho. Para o autor, o diálogo aberto, uma gestão mais participativa e a criação de espaços que favorecem e estimulam as novas propostas constituem características de escolas inovadoras (Idem).

É no cotidiano das instituições de ensino que se estabelecem as estratégias e condições para desenvolvimento de propostas e projetos inovadores que vão transformar as práticas convencionais de gestão e a organização do trabalho pedagógico, preparando essas instituições para responder aos desafios impostos pela sociedade atual.

1.3 Diferenças entre inovação, mudança e reforma

Entendemos que os temas mudança, reforma e inovação têm sido amplamente considerados na literatura sobre o contexto educacional, principalmente nas últimas décadas. Os desafios que as escolas enfrentam para fazer frente às constantes mudanças do ambiente que as cerca têm gerado uma preocupação crescente por parte dos que se dedicam ao estudo desse ambiente.

Percebemos dentro deste enfoque que inovação e mudança não são categorias equivalentes. Antes de tudo, inovação e mudança são conceitos que se inserem em diferentes campos do conhecimento. Enquanto a mudança foi a preocupação permanente da filosofia e depois das ciências sociais e naturais, a inovação se revitaliza neste século no campo da produção e da administração.

No tocante às organizações educacionais, Carbonell afirma:

[...] a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação. Assim, encher as classes de computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou realizar oficinas são freqüentemente simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar, mas que não modificam absolutamente as concepções sobre ensino e aprendizagem estabelecidas no mais rançoso conservadorismo. São mudanças meramente epidérmicas que, isso sim, se vendem muito bem nas escolas privadas – e nas escolas públicas que também competem no mercado – para estar na moda e atrair mais alunos. Outras vezes, a inovação é um simples rótulo, pois já se sabe que na educação, como em outros âmbitos sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual (CARBONELL, 2002, p. 20).

Fullan ao explorar as complexas relações entre a melhoria da escola e a mudança, afirma que “conseguir a melhoria da escola depende da compreensão do problema que implica a mudança na prática e do desenvolvimento das estratégias correspondentes para produzir reformas vantajosas” (FULLAN apud CARBONELL, 2002, p. 19).

Diante das diversidades conceituais procuraremos compreender melhor o significado dos termos mudança e reforma e estabelecer as diferenças entre estes e o conceito de inovação. “No estudo da mudança organizacional, assim como no caso da inovação, depara-se com uma complexidade de fatores que a determinam e que tornam a apreensão desse fenômeno uma questão desafiadora” (BRUNO-FARIA, 2003, p. 122).

Embora inovação e mudança organizacional não sejam comparadas freqüentemente na literatura especializada, Robbins estabeleceu a relação entre inovação e mudança como se pode constar a seguir:

Inovação é uma forma mais especializada de mudança. Inovação é uma idéia aplicada a iniciar ou melhorar um produto, processo ou serviço. Assim, todas as inovações envolvem mudança, mas nem todas as mudanças necessariamente envolvem novas idéias ou levam a melhorias significativas (ROBBINS apud BRUNO-FARIA, 2003, p. 132).

A partir de uma definição de mudança mais amplamente encontrada na literatura e de suas próprias reflexões, Bruno-Faria propõe a seguinte definição:

Mudança organizacional é qualquer alteração, planejada ou não, ocorrida na organização, decorrente de fatores internos e/ou externos à mesma, e que tenha algum impacto nos resultados e/ou nas relações entre as pessoas no trabalho. Destaca-se que essas alterações podem ser de qualquer natureza, como, por exemplo, na estrutura, nos valores, nos processos de trabalho, na estrutura física, nos procedimentos e rotinas e outros, desde que promovam algum impacto nos resultados e/ou nas relações interpessoais no trabalho (BRUNO-FARIA, 2003, p. 128)

A partir da análise dos conceitos de mudança e comparação com os conceitos de inovação, podemos destacar que a mudança, embora provoque alteração significativa dos processos e atinja, com impacto, os componentes do sistema, não envolve necessariamente uma idéia nova, daí nem toda mudança constitui uma inovação.

Ao examinar os autores Elmore (1996), Stoll e Fink (1996), Fullan e Hargreaves (1999), entendemos que as referências à mudança são, antes de tudo, sobre o seu planejamento. A mudança relaciona-se com o seu próprio manejo, com um modo de controlar os seus efeitos com vistas à melhoria da educação. É natural que se apresentem modelos para compreender e regularizar a mudança, propostas analíticas que a decomponham e que diferenciem etapas e identifiquem variáveis e atores principais. Entretanto, os mesmos autores destacam que têm sido procuradas “receitas” em vez de novos caminhos. Afirmam que sua proposta é outra, já que está centrada nos educadores, na mudança da cultura da escola e na possibilidade de que os educadores se apropriem dela.

Os autores mencionados enfatizam que a mudança não se restringe a poucas escolas, mas a uma ocorrência “em larga escala” (ELMORE, 1996, FULLAN, 2000) e, mais ainda, reportam-se à “melhoria” em larga escala (ELMORE 1996). De acordo ainda com Elmore (Idem), a patologia da educação americana reside no fato de que a mudança ocorre em algumas classes isoladas ou em grupos de professores sem envolver o conjunto do sistema educacional. Entretanto, mesmo quando esses autores conceitualizam a mudança “em larga escala”, eles consideram que seu êxito depende mais da cultura da escola que do sistema educacional. Daí o estabelecimento de uma relação direta entre cultura da colaboração e mudança educacional.

Conseqüentemente, o tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança da escola e na criação de condições para alcançar “escolas eficazes” (STOLL e FINK, 1996, FULLAN e HARGREAVES, 1999). Nesse marco, grande parte dos aportes desses autores concentra-se na mudança da escola, diferenciando etapas no processo, fatores decisivos,

condições facilitadoras e obstáculos. Além disso, os autores analisados estabelecem diferenças entre mudança imposta e mudança voluntária e entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva da mudança.

De acordo com Hernández (2003, p. 30) é necessário continuar a pesquisar e buscar esclarecer a questão que continua insolúvel: “quando se pode falar de mudança, ou se a inovação pode ser feita sem mudança ou a mudança sem inovação, o sentido da mudança, etc.” Para o autor, essas temáticas precisam ser melhor esclarecidas para que possam ser melhor absorvidas e conduzidas.

O que cada pessoa ou grupo entende por mudança e inovação, bem como as opiniões sobre a pertinência das mesmas são muito variadas e costumam estar em consonância com a posição estamental que se ocupa no sistema escolar. Em geral, é-se mais contrário a aceitar uma mudança imposta do que a participar na promoção da mesma. Por outro lado, um dos grupos e das pessoas envolvidas em um processo de inovação pode analisar, conceitualizar e avaliar as mudanças produzidas ou não em uma inovação de forma muito diferente. Normalmente, o próprio envolvimento no processo de inovação, assim como os benefícios formativos que cada um dos envolvidos possa obter no mesmo, dependem em grande parte de qual seja essa análise, essa conceitualização e essa avaliação. Nesse sentido, esclarecer as condições, os elementos e os fatores que propiciam perspectivas distintas de um mesmo processo de inovação não deixa de ser uma importante ferramenta de conhecimento para os interessados e os envolvidos no sistema educativo (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 30-31).

Outra diferença a ser estabelecida é entre os conceitos de inovação e reforma, ambos muito difundidos no meio educacional e que apresentam distância bem mais significativa do que aquela estabelecida entre os conceitos de inovação e mudança.

Para Carbonell (2002), as distinções a princípio parecem ser de magnitude, mas uma análise mais minuciosa demonstra que é de alcance. Enquanto as reformas podem alcançar a legislação, os objetivos de ensino e a estrutura educacional, só a inovação é capaz de introduzir mudança no cotidiano da classe e da escola. Além disso, as reformas resultam de macroexigências econômicas e sociais e apresentam-se como mudanças mais gerais, modificando metas e marcos globais das instituições educacionais, cabendo às inovações mudar, por exemplo, os métodos de trabalho escolar.

A inovação não é sinônimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do

exercício de um poder instituído de que dispõe o planejador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Como se depreende facilmente, o conceito de inovação ultrapassa largamente o conceito de reforma.

Entretanto, no marco das reformas educacionais, as inovações têm-se constituído em mudanças verticalizadas, que funcionam mais como mecanismos de ajuste do que de satisfação das demandas dos atores. Segundo Tedesco (1997), as inovações têm sido esforços responsivos, referidos a marcos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino. Esses marcos não só regulamentam como homogeneízam a inovação. Nesse sentido, Fullan (2000) destaca que os professores têm se deparado com uma quantidade inumerável de propostas inovadoras, com o correlativo de dependência que cria essa situação. Além disso, ao mesmo tempo em que a escola está bombardeada por inovações, o novo não tem lugar.

Falar de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudanças nos alunos e implica uma organização diferente do trabalho, para a qual devem ser utilizados métodos mais eficazes. Tedesco (1997) e Fullan (2000) assinalam que, se se pretende produzir uma mudança educativa, é preciso levar em conta esses dois processos. Porém, tal distinção leva a outro problema. A pluralidade que aparece em torno da noção de inovação não só afeta suas definições, mas também o campo de denominações às quais se associa. Assim, encontram-se próximos à noção de inovação termos como reforma, melhoria, mudança, renovação, etc.

Carbonell (2002) ainda reforça que o conceito de inovação é, pois, mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma já mencionados. Pode existir inovação sem reforma, mudança sem inovação e reforma sem mudança. A mudança, a melhoria ou a inovação podem funcionar como um motor impulsionando a reforma ou podem ser uma armadilha, paralisando-a e sufocando-a.

Apresentadas as diferenças conceituais, podemos prosseguir a análise para dar subsídio à nossa pesquisa, que pretende investigar as barreiras enfrentadas para desenvolver um trabalho inovador, utilizando para isso as dificuldades encontradas na incorporação da auto-avaliação como elemento inovador. Para que possamos alcançar o objetivo dessa pesquisa, a seguir analisaremos as barreiras à inovação.

1.4 Principais barreiras à inovação

Os processos de inovação invariavelmente sofrem resistência e enfrentam barreiras durante a sua implantação e consolidação. Esses empecilhos estão associados, a princípio, à própria natureza humana que se sente mais segura diante da inércia representada pela manutenção da tradição.

Inovar incorre em riscos que vão desde a perda do status até a possibilidade do fracasso. Sem contar com a necessidade de despendere esforços adicionais para acompanhar as novas exigências que costumam vir atreladas às inovações.

Muitos profissionais desempenham suas funções há vários anos com eficiência e consideram-se bem sucedidos naquilo que fazem, embora não percebam que seus métodos já não atendem às novas demandas sociais e tecnológicas, além de não estarem mais sintonizados com o novo perfil estudantil.

Além disso, as instituições educacionais muitas vezes não oferecem as condições mínimas para a implantação de processos inovadores. As dificuldades vão desde a escassez de recursos materiais até o modelo de gestão autoritário e centralizador, passando por um clima escolar pouco promissor e motivador à inovação.

Outro fator que costuma dificultar a adesão a projetos de inovação é a forma verticalizada pela qual essas propostas são geradas, sem que haja participação efetiva da comunidade escolar. Não há como simplificar um processo tão complexo e dependente de inúmeras variáveis como este.

Para Alencar (1996, p. 73):

Promover as mudanças que se fazem necessárias para um melhor aproveitamento dos recursos inovadores não é uma tarefa simples. É um processo difícil e lento, que exige um trabalho consciente para se libertar de bloqueios nas ações inovadoras. Tal processo implica o exercício permanente de alguns valores e comportamentos que resultem em uma maior abertura às próprias idéias e às dos demais, e o cultivo de atributos de personalidade que predisponem o indivíduo a pensar de uma maneira flexível, independente e imaginativa.

Em seu artigo sobre professores e inovação, Castanho (1982) diz que não é fácil inovar. Não é fácil também mudar as escolas. O sistema educativo tem grande capacidade de continuidade e de estabilidade. As inovações têm sido capazes de transformar as escolas, como revelam inúmeros estudos. Toda vez que se tenta implantar um contexto de inovação e de mudança, observa-se que os mecanismos reacionários e resistentes atuam no sentido de manter tal qual o funcionamento da escola.

Thurler (2001, p. 18) afirma que embora a mudança faça parte de nossa relação com o mundo, ela envolve riscos e muitas vezes não fica evidente que haverá “um ganho a altura de seu custo”. A autora delimita características da cultura e do funcionamento de uma escola que possivelmente tornam-se obstáculos ao potencial de mudança:

- Organização rígida do trabalho, com cada qual protegendo seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos, sua agenda de encargos.
- Relações profissionais pautadas no individualismo, na estrutura de ‘caixa de ovos’ com poucas discussões sobre assuntos profissionais.
- Cultura e identidade coletiva representadas por professores que imaginam sua profissão como um conjunto de rotinas a serem assumidos cada um por si, sem pensar muito.
- O projeto que foi concebido e redigido em uma lógica de tomada de poder não é resultado de um processo de negociação ao fim do qual apenas uma parte da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos, à estratégia de aplicação.
- A liderança da escola privilegia a gestão como forma de exercício de poder. O diretor da escola funciona sozinho, no modelo da autoridade burocrática.
- A escola funciona como organização instrutora. Os professores consideram o estabelecimento como simples local de trabalho, cujo futuro não lhes concerne. Existe a obrigação de resultados e de meios, prestam-se contas à autoridade (THURLER, 2001, p. 11).

Estabelecendo um breve paralelo entre os obstáculos enumerados por Thurler (2001) e um primeiro inventário construído por Carbonell (2002), observamos muitos pontos convergentes.

Thurler (2001) aponta para a organização rígida do trabalho, Carbonell (2002) encontra as resistências e rotinas dos professores, além da pequena disponibilidade e pouco envolvimento. Ambos enxergam o individualismo, o corporativismo e o pouco compromisso com a instituição educacional como fatores altamente impeditivos dos processos de inovação.

Enquanto Thurler fala do obstáculo representado pela gestão para o exercício do poder, Carbonell fala de uma rigidez da organização e da gestão escolar.

Outro ponto que ambos abordam é aquele relacionado com as mudanças verticalizadas que não resultam de um processo de negociação, ao que Carbonell (2002, p. 36) define como “os efeitos perversos das reformas” ou ainda “a aplicação homogeneizada e descontextualizada da inovação que não leva em conta a história e a tradição da escola”.

O inventário de Carbonell (Idem) ainda relaciona: ausência de planejamento e coordenação, necessidade de maior fundamentação teórica dos professores, definição inadequada de ritmos e tempos na hora de tomar decisões e fixar prioridades e o divórcio entre a prática escolar e a pesquisa universitária como fatores que dificultam e frustram as inovações.

Hernández *et al.* (2000) avaliando as causas do fracasso no processo de implantação de inovações educacionais, apresentou algumas hipóteses:

- a) Um modelo de inovação simplista que não levou em conta a complexidade das relações que permeiam os organismos educacionais.
- b) Por falta de conhecer detalhes e ausência de uma visão interdisciplinar havia sempre um descompasso entre o planejamento e a execução.
- c) Inovações decretadas de cima para baixo provocaram uma mudança cultural, tendo em vista que os processos de inovação sempre foram controlados pelos professores.
- d) O desprezo pelo papel fundamental que o professor ocupa na realização das inovações na escola.

Alguns autores, após analisarem as características das barreiras e identificarem especificidades em cada uma delas, decidiram por classificá-las. Nesse estudo, apresentamos as principais barreiras à inovação a partir dos modelos de VanGundy (1987, apud ALENCAR 1996).

O primeiro tipo de barreira a ser estudado e considerado por nós como um dos mais importantes para essa pesquisa é a barreira individual ou atitudinal.

Na educação, as inovações invariavelmente associam-se às pessoas e a seus procedimentos. Além disso, as relações na escola envolvem exercício de poder, vaidade, afetividade, tradição e julgamento que se configuram em elementos muitas vezes explosivos. O pano de fundo em que interagem todos esses elementos é o clima da instituição que pode abrandar ou intensificar o clima de tensão entre os elementos já citados. Portanto, características individuais dos membros da organização, medo de correr riscos, intolerância à ambigüidade, inflexibilidade e dogmatismo representam comportamentos que se constituem em barreiras às inovações.

Sobre esse tipo de barreira, Torre (1998, p. 37) avalia que “em muitas ocasiões, o professor diante de uma inovação teme o fracasso a perda de prestígio pessoal e do *status quo* estabelecido junto à organização. Da mesma forma, as inovações tendem a ter maior aceitação se forem compatíveis com os valores do grupo e da instituição.” Outra barreira apontada pelo autor são aquelas que têm sua gênese nas organizações educacionais.

As várias dimensões da estrutura organizacional, que se estendem desde o grau de formalização até o nível de centralização decisório, podem constituir-se em importantes barreiras à inovação.

No âmbito dessas barreiras, Torre (Idem) acrescenta que “as resistências às novas idéias e às mudanças podem derivar-se dos elementos da cultura escolar e da identidade do grupo que atua na instituição.”

O próximo obstáculo encontra-se no sistema educacional e refere-se aos procedimentos e regulações que constantemente inibem a inovação.

Torre (Ibidem) considera que nos sistemas educacionais a uniformidade sustentada pela centralização e burocratização, aliada a escassos investimentos em recursos humanos e materiais são apontados como responsáveis pela baixa incidência de inovações. Para ele, outros motivos que podem ser levados em conta são a falta de competitividade e ausência de agentes externos que estabeleçam contato entre o sistema educacional e as instituições educacionais. Outras dificuldades processuais ocorrem à margem dos grupos e dos indivíduos e não devem ser desprezadas, pois representam importantes resistências à inovação:

- a) Multiplicidade, ambigüidade e imprecisão dos objetivos e fins da educação.
- b) Planejamentos multidisciplinares, com estruturas cíclico-horizontais, em que conjuga mais a justaposição que o tratamento interdisciplinar.
- c) A sobrecarga de tarefas rotineiras e burocráticas. Devido ao elevado número de horas/aulas em sala, os docentes não encontram tempo para satisfazer as necessidades da inovação.
- d) A desconexão entre teoria e prática. O docente para viabilizar a inovação precisa aplicar a reflexão teórica na prática educativa para benefício da mesma.

Dentro das instituições de ensino, diversos elementos costumam interagir. Entre eles, normas e influências de poder, aliados a determinados momentos históricos, que estabelecem uma espécie de clima social favorecendo ou restringindo os processos inovadores.

Após essa análise, concluímos que as barreiras à inovação são múltiplas e encontram-se inter-relacionadas, necessitando de estratégias multidirecionais que possam eliminá-las ou pelo menos neutralizá-las. Essas estratégias devem paltar-se “na colaboração e cooperação, fundamentar-se na ação conjunta e apoiar-se na autonomia da instituição.” (1989, FERRÁNDEZ apud TORRE, 1998, p. 111).

Nesse capítulo foi possível entender a abrangência do conceito de inovação e estabelecer as diferenças conceituais existentes entre mudança e reforma. Além disso, foram relatadas as principais barreiras à inovação educacional que permitem dar subsídio à construção de informações nesse estudo. Ainda faz-se necessária uma breve análise da inovação educacional no cenário nacional, para que possamos completar a fundamentação teórica dessa pesquisa.

CAPÍTULO 2

INOVAÇÃO E REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Para entender melhor sobre o significado de inovação e reforma educacional, remetemo-nos à Carbonell (2002, p. 19). O autor faz uma distinção instigante entre inovações e reformas educacionais. Inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

[...] As diferenças entre inovação e reforma têm a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender. No primeiro caso, localiza-se nas escolas e nas classes, enquanto que o segundo diz respeito à estrutura do sistema educativo em seu conjunto. Além disso, as reformas escolares são movidas por imperativos econômicos e sociais, e estão ligadas a esse tipo de reformas mais gerais.

Várias das reformas em andamento no Brasil buscam justamente a superação da distinção entre a prática em sala de aula e o planejamento central da política educacional. Assim, grande parte das reformas educacionais supõe a construção efetiva de uma rede pública de ensino, em que as escolas se articulam em projetos ou a partir de problemas comuns. Este é o sentido de várias tentativas de descentralização de programas de formação de professores ou de sua articulação com modelos de gestão e comunicação no interior do sistema¹.

¹ Um exemplo recente é a implementação do Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE) pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

As reformas educacionais em curso no Brasil, que atinge grande parte dos governos municipais que implementam reformas educacionais desde os anos 90, estão no mesmo campo de preocupação e construção de políticas públicas caracterizadas como democracia participativa. Santos (1995, p. 121) sustenta que o mundo atual exige soluções plurais nas quais “a coordenação de grupos distintos e soluções diferentes ocorrem no interior de uma mesma jurisdição, aumentando a importância do saber e interesses dos atores sociais”. Esta sugestão vem de acordo com o que Giddens (1991) vem denominando de *sociedade reflexiva*, ou seja, uma nova sociedade emergente que está pautada pela profusão de informações e inovações cotidianas, obrigando todos os cidadãos a tomar uma variada gama de decisões no seu dia-a-dia.

No caso educacional, a participação progressiva de famílias, professores e atores sociais do entorno escolar interferem na manutenção dos equipamentos escolares, na segurança interna das escolas e na orientação curricular. Esta é uma mudança significativa do papel da escola que, de instância de formação básica para o desenvolvimento econômico, passa a assumir o papel de instância social básica de desenvolvimento social, potencializando acordos morais, unificando interesses comunitários e abrindo-se para a elaboração de novos conhecimentos sociais.

2.1 Motivações da reforma educacional

Podemos destacar, segundo Hargreaves (2002), as principais motivações das reformas educacionais em curso: motivação pedagógica, motivação social e motivação política.

2.1.1 Motivação Pedagógica

A década de 70 do século passado deu lugar ao início de um movimento reformista Brasil, pois naquele momento, o regime militar impunha um severo controle político sobre as escolas públicas, o que consolidou uma significativa estrutura de controle burocrático,

altamente centralizada. No campo pedagógico, o governo federal reorganizou os objetivos curriculares a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão-de-obra para a indústria de bens de consumo durável, em franco desenvolvimento naquela década. Os métodos *behavioristas*² de fixação de comportamentos e de memorização foram largamente empregados, dando lugar à associação de estímulos. Foram introduzidas, ainda, disciplinas semi-profissionalizantes ao longo do ensino fundamental e médio. Todas as modalidades curriculares implementadas pelo governo federal neste período foram claramente espelhadas nas concepções anglo-saxônicas.

No campo das escolas privadas, contudo, algumas inovações pedagógicas foram desenvolvidas, em especial nas escolas de educação infantil. Essas inovações foram agregadas no que se convencionou denominar de *construtivismo*³. Na prática, oscilaram entre orientações de Piaget a Rousseau. O que convém destacar é que esta dicotomia pedagógica verificada entre escolas públicas e iniciativas progressistas introduzidas em algumas escolas particulares acabou por marcar algumas das reformas educacionais que ocorreriam na década seguinte.

A redemocratização do país nos anos 80 alterou a lógica observada na década anterior. As reformas educacionais ganharam impulso a partir de governos estaduais eleitos pelo voto direto, passaram pelas iniciativas dos governos municipais, e, finalmente, chegaram ao governo federal. Neste último caso, o Ministério da Educação contratou o ex-diretor da reforma educativa da Espanha, César Coll, como consultor na elaboração dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), o que resultou em mudança significativa nos objetivos e concepções que orientavam até então a ação governamental.

Esta guinada na educação brasileira deslocou, ainda que não totalmente, a ênfase nos resultados para os processos de aprendizagem, contudo, é necessário destacar que a maior influência nas reformas educacionais, embora em grau diferenciado de aprofundamento ao longo do país, foram os autores espanhóis. A influência direta surgiu a partir da reforma espanhola iniciada em 1985-1986. Inicialmente, os autores com orientação psicopedagógica,

² A teoria behaviorista da linguagem parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço.

³ Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A idéia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

em sua maioria oriundos de reflexões piagetianas, tiveram maior projeção, logo cedendo seu lugar aos autores cuja fundamentação incorporava teorias sociológicas ou antropológicas, tais como Hernández, Zabala, Santomé e Sacristán, que orientaram grande parte das inovações curriculares.

O maior dos impasses na concretização de tais orientações está sendo a estrutura organizacional das escolas e sistema educacional do Brasil. A organização do tempo escolar, a rigidez do tempo de aula, o excesso de turmas de alunos para cada professor, o pouco tempo de estudo coletivo para professores, a quase inexistência de programas de estudo em tempo integral, a ausência de programas de formação em serviço; tais deficiências colocam por terra as reformas educacionais que enfocam o acompanhamento do processo de aprendizagem e de formação humana.

2.1.2 Motivação Social

Shorter (1995) sustenta que entre a década de 60 e 70 ocorreu uma grande alteração na relação entre gerações. Com o aumento de divórcios e com as novas exigências no mercado de trabalho, exigindo dos pais uma menor dedicação aos filhos, o autor acredita que houve, não um conflito entre gerações, mas um “afrouxamento” da influência da família, ou seja, o tempo de convívio familiar se reduziu e em suma, as famílias estão transferindo a educação básica de seus filhos para a escola.

O papel social, portanto, é uma motivação importante para as reformas educacionais. A socialização básica foi largamente transferida para as escolas, porém, o corpo de dirigentes e os professores não se formaram para esta tarefa, com exceção da educação infantil. Não seria por outro motivo que temas que fogem da tradição curricular brasileira povoam um número grande de projetos educacionais contemporâneos, como é o caso dos projetos que envolvem sexualidade, violência, cidadania, preservação ambiental, etc.

2.1.3 Motivação Política

A redemocratização do país nos anos 80 desarticulou a burocracia estatal dedicada à administração de políticas sociais. A tentativa de formação de um corpo técnico de nível médio no Brasil foi a tônica da reorganização do sistema de ensino, contudo, como o meio educacional tinha sido foco de resistência ao regime militar, uma complexa estrutura de controle foi engendrada, unificando os currículos, extinguindo qualquer autonomia das unidades escolares, implementando estruturas de fiscalização intermediárias entre escolas e sedes das secretarias de educação. Esta burocracia marcada pelo controle e fiscalização foi sendo desmontada a partir da redemocratização, embora de maneira desigual ao longo do país e permanecendo como foco de resistência às várias mudanças em curso.

As reformas educacionais dos anos 80 visando à autonomia e participação da comunidade escolar passou a figurar como antítese do modelo anterior, justamente porque desmontava a estrutura de controle e fiscalização. As primeiras iniciativas da década de 80 que caminharam nesta direção procuraram alterar as estruturas curriculares. Programas de alfabetização de adultos inspirados nas teorias de Paulo Freire e mudanças nos programas curriculares introduzindo a noção de globalidade em que o conteúdo educacional se articula com a realidade concreta da vida do aluno, e não como uma informação postíça ou artificial, exigindo vinculação com conceitos de várias disciplinas e, no caso de algumas áreas específicas, inovando em conceitos estruturantes.

Em seguida, uma nova reforma instalou a gestão descentralizada e a valorização do professor sustentadas por programas de formação continuada. Finalmente, instalaram o sistema de ciclos e de formas colegiadas de gestão (conselhos municipais, conselhos ou colegiados escolares).

Em outras palavras, se no princípio as reformas tiveram uma conotação política de negação do modelo educacional elaborado pelo regime militar, ao se tomar iniciativas reformistas, o país acabaria por revelar propostas muito diferentes entre si, embora em aparência similares na intenção. Aos poucos, tais distinções acalentariam debates entre educadores que identificariam as nuances. Possivelmente o Brasil esteja nesta fase, dada a

inquietação entre gestores educacionais de estados e municípios, e a agenda cada vez mais carregada de encontros para avaliar e socializar iniciativas reformistas.

2.2 O Ensino Médio no Brasil

O ensino médio ocupa lugar de destaque, dentre os diferentes níveis de ensino, quando se considera o conjunto de transformações pelas quais vem passando recentemente o sistema educacional do país. No que se refere à educação básica, podemos dizer que, no Brasil, a primeira metade do século XX assistiu a uma concentração de esforços para institucionalizar e difundir a etapa inicial de quatro anos do ensino fundamental e que, na segunda metade deste mesmo século, tal empenho esteve dirigido à ampliação da oferta de educação obrigatória para oito anos de escolaridade, procurando abranger o universo da população até os 14 anos. Neste contexto, é para o ensino médio que se volta no momento a política educacional do país, comprometida, à semelhança dos países mais desenvolvidos, com projetos direcionados à modernização e à democratização social.

Acredita-se que toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, ou seja, de inovação, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas. No caso do Brasil, está evidente nas reformas curriculares em curso: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior e nos mecanismos de avaliação do sistema como: Saeb, Enem, ENC, Paiub etc.

No Brasil, a história tem demonstrado sucessivamente que as reformas "fracassam" apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular. Um exemplo são os estudos acerca das reformas de 1960 (Lei nº 4024/61) e 1970 (Lei nº 5692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Em tais reformas, o insucesso aconteceu basicamente pela ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento, além da falta de uma política "agressiva" de formação de professores e de recursos humanos em geral. O insucesso aconteceu também

devido à ausência de uma política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado.

A nova formulação curricular proposta pela reforma do Ensino Médio pode ser considerada o eixo central das alterações para esse nível de ensino. Tal adequação provoca duas modificações extremamente significativas na estrutura atual. Por um lado, propõe substituir a atual centralização sistêmica, em termos curriculares e de gestão escolar, pela autonomização da organização pedagógica e curricular da escola. Isso significa ampliar o "poder" da escola e dos professores nesse campo da prática pedagógica, procurando escolarizar as definições sobre a proposta pedagógica e sobre as definições curriculares. Por outro lado, procura "desorganizar" o trabalho escolar baseado no paradigma disciplinar, para substituí-lo por práticas que favoreçam a interdisciplinaridade e a contextualização curricular.

De acordo com nota na Folha de S. Paulo (1999), três dimensões estão diretamente envolvidas nesse processo: currículo, formação de professores e gestão da educação. Na primeira dimensão, verifica-se que os princípios curriculares propostos – interdisciplinaridade e contextualização, bem como a divisão curricular proposta – base nacional comum e parte diversificada, não são novos na tradição de reformas curriculares no país. Outro aspecto problemático é a existência de uma cultura de transmissão dos conhecimentos, derivada da escola tradicional, em detrimento de uma formação que desenvolva a formação de atitudes, valores e competências mais amplas.

Na segunda dimensão, a questão da formação e a falta de professores para o Ensino Médio constitui um sério obstáculo na implementação dessa reforma curricular, que não se faz acompanhar de uma política efetiva de formação de professores, que os capacite adequadamente para enfrentar os novos desafios. Essa situação é preocupante, uma vez que a maioria dos estados brasileiros não desenvolve programas e pouco investe na formação de professores para a educação básica, mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela legislação atual (FOLHA DE SÃO PAULO, 1999).

Além disso, a nova formulação curricular certamente exige uma adequação das instituições formativas, um maior contingente de profissionais docentes, especialmente considerando a existência de uma parte diversificada. E também exigirá a adoção de uma formação que supere as práticas exclusivamente disciplinares das matrizes curriculares atuais, seja na escola, seja nas instituições formativas.

Ainda de acordo com a Folha de S. Paulo (1999, p. 3), a terceira dimensão refere-se "à falta de uma fonte fixa de financiamento para viabilizar a expansão do Ensino Médio e a nova proposta", especialmente porque esse nível de ensino é de responsabilidade dos governos estaduais. É preciso também considerar que os parâmetros atuais de gestão das escolas, marcados pelo autoritarismo e pela pouca flexibilidade, falta de cultura de avaliação e de experiência de trabalho em equipe, mostram-se como obstáculos consideráveis ao êxito da reforma pretendida.

Assim, torna-se fundamental no empreendimento curricular, o seu entendimento como construção coletiva, que envolve não apenas o sistema, mas alterações substantivas em relação ao que é hoje realizado nas escolas. A proposta curricular da escola, a qual é parte do projeto pedagógico da unidade, deve ser definida com a participação dos membros do conselho escolar, com a direção, coordenação pedagógica, professores e alunos. Ao que parece, isso não está assegurado na atual reforma do Ensino Médio.

Por outro lado, o êxito de toda e qualquer formação curricular está diretamente vinculado à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, a condições de trabalho adequadas e prazerosas juntamente a um salário digno, que permita que o professor assuma menos aula e possa se dedicar com mais afinco a uma só escola.

Cabe aos gestores dessa formulação curricular considerar a realidade da escola, a fim de evitar que as possíveis inovações se tornem apenas mais uma experiência curricular e mais uma política educacional descolada da prática escolar e, portanto, fadadas ao fracasso.

Após esta breve análise sobre a natureza da inovação, suas principais barreiras e a situação no Brasil, faz-se necessário discorrer sobre a avaliação, já que estamos elegendo nesse estudo como meio para estudar as barreiras à inovação, um aspecto do processo avaliativo – a auto-avaliação.

CAPÍTULO 3

AValiação E AUTO-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao se propor um estudo focado na inovação, elegemos entre várias ações inovadoras possíveis, o processo de auto-avaliação como elemento potencial de inovação. O fato dos docentes de uma dada instituição não utilizarem a auto-avaliação como parte do processo de avaliação da aprendizagem, mesmo estando previsto na proposta pedagógica, preferindo manter-se atrelado ao modelo tradicional calcado em provas e testes, chamou a nossa atenção. Que possíveis barreiras impedem ou neutralizam a capacidade inovadora dos professores? Por que é tão difícil romper com a inércia? Que fatores impedem os docentes de diversificarem o seu processo avaliativo?

Diante dessas questões, começamos a pesquisar a literatura que trata sobre a inovação educacional e num segundo momento, sobre a auto-avaliação para desenvolver uma fundamentação teórica adequada como suporte necessário à pesquisa.

Na avaliação das aprendizagens, percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. Precisamos recuperar o sentido positivo da avaliação educativa e deparamo-nos com ela tomando-a como uma atividade que convida a continuar aprendendo. Precisamos acercar-nos dela com uma atitude construtiva e torná-la sempre, e em todos os casos, um modo de aprendizagem, uma parte da aprendizagem (ÁLVAREZ MENDEZ, 2002, p. 64).

Nas últimas décadas, as exigências crescentes de mudanças no modelo e papel da educação, num mundo em rápida mutação, têm colocado o significado da avaliação no centro dos debates.

As práticas avaliativas incompatíveis com a educação democrática têm sido alvo de críticas constantes. Observamos um consenso entre os estudiosos da necessidade de superar o sentido classificatório e excludente que historicamente dominou o processo avaliativo, faz-se necessário, em caráter de urgência, que a avaliação respeite as diferenças individuais e esteja a serviço da aprendizagem e não da medida.

Quando a avaliação é realizada alheia à aprendizagem, quem é avaliado acode ao momento da recepção como recurso de salvação. Quando a avaliação e a aprendizagem ocorrem simultaneamente, quem é avaliado produz, cria, discrimina, imagina, analisa, duvida, necessita contrastar, erra e corrige, elabora respostas, formula perguntas quando surgem as dúvidas, pede ajuda, busca em outras fontes, avalia. Ou seja, põe em prática o conhecimento e a sua capacidade de argumentar. Age de um modo consciente e responsável sobre a sua própria aprendizagem (ÁLVAREZ MENDEZ, 2002, p. 65).

Freire (1998, p. 83), ao refletir sobre a importância do olhar do educador buscando as particularidades em meio à diversidade, ressalta:

Um educador deve educar a fome do desejo, pois um dos sintomas de se estar vivo é a fome do desejo de crescer, de querer, de aprender e, para os educadores, também de ensinar. Educadores devem olhar, observar, estar atentos ao outro – o aluno – e procurar buscar o significado de seu desejo, em seu ritmo próprio. Em outras palavras, é isso o que se quer dizer quando se apontam para as diferenças individuais e tempo de aprendizagem.

A autora enfatiza que a concepção autoritária, ao contrário da atenção, quando nega somente, castra a expressão do desejo do aluno; quando defende a passividade, a homogeneidade, quando doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do aluno um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham; educa para a morte, pois desejo e criação foram soterrados (FREIRE, 1998).

A partir desta análise, podemos comparar tudo isso com um sistema escolar repetitivo e pouco inovador e que conseqüentemente tem como processo de avaliação aquele que só cobra e exige o máximo, de forma implacável, não considerando o aluno como uma unidade complexa.

Ainda sobre o sistema escolar, Eizirik (1992, apud BAPTISTA *et al.*, 2006) chama a atenção para o complexo tecido social que é a instituição de ensino, em que professores, alunos, coordenadores, supervisores, etc, estabelecem suas relações a partir de uma delicada trama de micropoderes. Para a autora, é necessário que a escola esteja atenta para os diversos saberes que permeiam a sala de aula e não apenas fixar-se naqueles mais palpáveis, como os

conteúdos das disciplinas e os resultados da avaliação, focados numa relação verticalizada em que ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender.

Com a intenção de o aluno adquirir novas formas de pensar, buscando a análise de problemas sob novos prismas, Silveira (1998) aponta a cobrança da sociedade por uma formação pluridisciplinar, multifacetada, que leve o aluno a procurar a solução de problemas.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais conseqüente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções.

Não podemos deixar de levar em conta que a maioria dos professores que trabalha na escola foi socializada em um determinado modo de pensar e de agir, cujo embasamento não é outro senão a experiência vivida como aluno de ontem, isto é, a tradição recebida, que transmite e reforça normas e critérios assumidos de um modo acrítico, e à qual hoje se adere ou à qual se integra (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002, p. 43).

Assim percebemos, pela análise dos autores que citam a avaliação ou se referem ao fazer pedagógico, que se torna necessário ao sistema escolar conhecer essas variações que envolvem o saber e as pessoas relacionadas a ele, seja da parte de quem o transmite ou de

quem o recebe: “A avaliação é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular, em função do que se sabe, ou de que se descobre, progressivamente, sobre ele” (HADJI, 2001, p. 42).

A avaliação é um elemento importante na organização escolar, pois estrutura o trabalho dos professores, alunos e direção. Deve ser considerada parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência que esteja concatenada com os objetivos-conteúdos-métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas. Os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação por meio de métodos adequados, devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente. Um aspecto particularmente relevante é a clareza dos objetivos, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados.

O planejamento do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa que não se definam objetivos ou roteiros. É preciso fazer um balanço permanente entre os objetivos delineados e os rumos tomados pelo grupo de estudantes, mesclando aulas expositivas, discussões, tarefas coletivas, tarefas individuais. Da mesma forma, a seleção de conteúdos proposta pela escola precisa ser lida criticamente, analisando-se tais propostas em sua essencialidade (HOFFMANN, 2004, p. 43).

A ação educativa da escola pressupõe objetivos. Todo professor estabelece metas para seu trabalho docente. Como ensinar e aprender são processos intimamente relacionados, à medida que o professor prevê os objetivos do seu ensino, está, também, propondo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem.

Avaliar nesse caso é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados ou, melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas. Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos. É a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados de aprendizagem dos alunos. Por isso, os objetivos devem ser formulados claramente e de forma operacional, para que sejam um guia seguro na definição de avaliação e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados para se avaliar.

O propósito fundamental da avaliação é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes. Ao iniciar um ano letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades de ensino-aprendizagem, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno acerca do que já foi assimilado e do que ainda precisa ser dominado. Porém, se um grupo de alunos não alcança as competências e habilidades previstas, cabe ao professor repensar sua prática docente a fim de proporcionar as condições que permitirão êxito na aprendizagem por parte dos alunos.

Ainda sobre o propósito da avaliação da aprendizagem, Luckesi (1996, p. 66), afirma:

A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando. O modo de utilização classificatória da avaliação é um lícito modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários.

É muito freqüente a existência de turmas heterogêneas, em que o nível de conhecimento dos educandos varia, embora eles estejam na mesma turma. Devido às diferenças individuais, alguns educandos aprendem mais rapidamente do que outros. Também no que se refere à retenção da aprendizagem, alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. Portanto, o professor precisa, antes de tudo, verificar se seus alunos dominam ou não os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, isto é, se apresentam as habilidades e os conhecimentos prévios necessários, sem os quais não poderão vencer os objetivos previstos.

Assim, a avaliação não apenas fornece dados para que o professor possa aperfeiçoar seus procedimentos de ensino, como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

Portanto, entendemos que a avaliação deve estar sintonizada com as atividades desenvolvidas, procurando o aperfeiçoamento do processo pedagógico em busca de bons resultados, estando sempre em harmonia com os objetivos adquiridos e utilizados no processo. Todo processo educacional é avaliado para saber se o caminho certo está sendo percorrido. É necessário um acompanhamento e este é feito através da avaliação que dará os detalhes do crescimento do processo de aprendizagem.

A definição de quem será avaliado alia-se às finalidades. Uma avaliação voltada basicamente para a aprovação ou reprovação, certamente, terá como alvo apenas o aluno, que será avaliado somente pelo professor. A avaliação do trabalho e de todos os que dele participam insere-se no entendimento de avaliação comprometida com o sucesso de todos (VILLAS BOAS in VEIGA e FONSECA, 2001, p. 191).

Deste ponto de vista, a avaliação escolar serve como instrumento de controle social e proporciona a reprodução dos valores da sociedade dominante nos alunos aos limites que a vida social anuncia. A avaliação irá selecionar o bom aluno do mau aluno e nessa perspectiva, hierarquiza, seleciona, classifica, verifica, rotula, aliena e exclui.

Entendemos que a exclusão não é um fenômeno pertinente apenas ao sistema escolar, mas é urgente refletirmos sobre o papel que a escola e seu processo avaliativo têm desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito à cidadania. Afinal, o mundo (do trabalho, da cultura, das diferentes formas de comunicação) exige, cada vez mais, a compreensão e o domínio de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, além da formação de valores éticos renovados, para que todos possam compartilhar de uma vida plena. São estas as exigências do mundo atual às quais a escola é chamada a responder e é em relação a estas mesmas exigências que ela terá (ou não) a sua existência mais valorizada. Esta escola, este lugar insubstituível na sociedade democrática, tem função relevante: colocar os seus alunos nas melhores condições para interagir com este mundo cheio de contradições e desafios.

Avaliar para reproduzir o espírito competitivo existente na sociedade também pode significar a perda de valores importantíssimos para a convivência humana e para a formação do conceito de cidadania. As relações afetivas e as solidariedades se deterioraram neste modelo. Assim, uma escola comprometida com um novo tipo de sociedade democrática,

solidária, participativa, fundada em valores que possibilitem o exercício da cidadania, reconhece a singularidade das pessoas e a sua própria, considera que a avaliação é um meio para diagnosticar as necessidades, as dificuldades e os desvios da caminhada escolar, de forma a redefinir as ações pedagógicas para o êxito da construção dos saberes pelos alunos.

A avaliação tem de adequar-se à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho do processo. É ela que orienta o processo de compreensão por parte dos professores em relação aos processos que os alunos usam para aprender a reter o que lhes ensinam. O professor que não estiver só preocupado em "detectar" os resultados insuficientes e classificá-los poderá investigar o estágio de desenvolvimento do aluno.

Hoffmann (2004, p. 7) lembra que a aprendizagem é um caminhar constante:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre. Para que se trabalhe na diversidade dos alunos, é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimento em sua própria diversidade, compreendendo a impossibilidade de delimitá-la em tempos fixos, ou analisá-la a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas.

Quando o sentido da avaliação deixa de ser a busca da resposta certa, cria-se o espaço para que as diversas respostas possíveis sejam confrontadas, gerando novos olhares, percepções e conhecimentos. Da mesma forma, os conceitos atribuídos pelos professores aos alunos não poderão ter caráter de permanência; um aluno considerado com conceito não satisfatório, num determinado momento da avaliação, jamais poderá ser visto como incapaz de ultrapassar esta condição.

Os alunos precisam de tempo para exercitar suas competências e interagir com o conhecimento, pois a aprendizagem é de natureza processual. Quem está aprendendo não passa, de um dia para outro, de uma situação de "não saber nada" para a de "saber tudo". Quem está aprendendo transita entre as dúvidas e as incertezas, entre o que hoje não é

significativo e o que amanhã poderá ser. Vai processando as informações que recebe até que as informações novas e significativas se tornem parte de seu desenvolvimento real, até que surjam novos desafios e o processo continue possibilitando novas aquisições de conceitos.

Na aprendizagem, o aluno sempre alcança progresso e deve prosseguir do ponto em que parou. Admitir começar tudo de novo, repetir, é desconsiderar a natureza do processo. Só a consideração conjunta do produto e do processo permite ao professor estabelecer interpretações adequadas sobre o desempenho dos alunos. Dependendo desse desempenho, às vezes é preciso rever o que foi proposto.

Outro aspecto do processo é a discussão coletiva da avaliação realizada. Professor e aluno podem discutir a subjetividade da apropriação do conhecimento e o critério utilizado para o julgamento da realidade. Assim, propiciando ao aluno a reflexão, ele cresce como pessoa, como cidadão crítico e aprende também a assumir seus compromissos:

A prática da avaliação deve constituir-se em um ato dinâmico, com natureza processual, ocorrendo de modo co-participado, onde professor e aluno, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, cada qual assumindo seu papel, comprometem-se com a construção do conhecimento e com a formação de um profissional competente... Rechaça-se a adoção da avaliação como forma de exercício do poder, recaindo sua ênfase sobre o ensino e a aprendizagem significativa (SORDI, 1999, p. 32).

Do ponto de vista do aluno, a qualidade principal do professor está na arte de orientar. Primeiro, está claro que orientar é também avaliar. A habilidade de conduzir o aluno para frente, abrindo-lhe oportunidades cada vez mais promissoras, motivando sua potencialidade, apoiando os êxitos e progressos, depende intrinsecamente da capacidade avaliativa de orientar para saber com precisão do trajeto evolutivo como um todo.

Neste sentido, a avaliação é contínua, pois é processo, é acompanhamento da aprendizagem, é a identificação das conquistas, do desenvolvimento real, é a intervenção mediadora do professor, é a busca constante do desenvolvimento potencial. O trabalho de avaliação continuada deveria ser levado e feito durante todo o transcurso da execução, procedimento que diminuiria deficiências de aprendizagem e, conseqüentemente, reprovações. Assim, por meio de continuidade, o professor pode socorrer imediatamente o

educando que não esteja se saindo satisfatoriamente bem nos estudos. Quanto mais o professor puser em prática a avaliação de continuidade, menores serão as probabilidades de insucessos nos estudos, uma vez que os educandos com deficiências poderão ser atendidos a tempo.

De acordo com o exposto, podemos concluir que a prática avaliativa é a revelação da identidade pedagógica, da intencionalidade no currículo e da concepção de ensino. Igualmente, passa a ser expressão da mentalidade do educador, da sua visão de mundo, ajustada ou não a um tempo histórico, e a tradução de suas profundas intenções como um dos principais arquitetos de uma nova sociedade. Tal prática, composta de tantos mitos, rituais e obrigações, é a grande reguladora do tônus das relações sociais na escola e de sua ampla rede de conexões externas. Assim, faz diferença a escola que tem por fim último a ênfase seletiva e classificatória, e aquela outra que, mesmo sofrendo pressões sociais, tenta, timidamente, valorizar e otimizar as habilidades de pensamento, a integração de conhecimentos e a estruturação da personalidade da pessoa vista como um todo. Nessa opção escolar, valoriza-se a expressão dos saberes múltiplos e sua inclusão interpretativa e crítica na realidade. Aqui, a razão ilumina o conhecimento e este não sobrevive sem aquela.

É justamente por isso que, nas constantes ondas reformistas e reformadoras e na procura de inovações, coloca-se a avaliação em lugar de destaque na mesa de debates, com a densa expectativa de, por ela, perseguir, orientar e determinar algumas conquistas e outros avanços. Ela é força inicial e iniciadora de mudanças e transformações. É quase uma necessidade. Por outro lado, a avaliação é ainda o principal canal de interlocução entre escola e família, espécie de fio condutor longínquo e bimestral, que liga aquela à esta. Senão o único, é um dos principais locais de comunicação, espaço inteligível em que os pais ouvem e falam a mesma língua dos educadores. Todavia, por ela, muitas vezes, exigem-se modelos mais conservadores, pedem-se resultados objetivos, padrões classificatórios e a localização em escalas quase sempre rígidas. Dessa forma, o processo de inovação se encolhe.

As novas concepções que cercam o sistema de avaliação escolar remetem para dimensionar e olhar a ação pedagógica numa visão otimista e otimizadora. Não se pode mais conceber educação que não busque a autonomia, o exercício da cidadania e a vivência de densos projetos de responsabilidade individual e coletiva; tais dimensões estão nas entrelinhas da Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Neste cenário de oscilações de desejos e de leis, confirma-se a necessidade e a complexidade de investir na transformação dos nossos

processos avaliatórios, mais exequíveis para as necessidades do mundo contemporâneo, justamente para atingir os anseios de nossas crianças e dos jovens. Lembremo-nos de que estes não são os mesmos de há trinta anos, tendo processos de construção de conhecimento completamente diferentes.

Assim, modificar os processos avaliativos pressupõe alterar profundamente a instituição escolar em suas dimensões política, organizacional, didática, curricular, as relações pedagógicas, os contratos de trabalho com os professores, as relações com os alunos, na formação de educadores na Universidade, nas exigências dos programas e nas relações família-escola. É a procura incessante de novas formas de incluir no currículo não só as informações, como também as outras interfaces da comunidade e da cultura. Então, modificar a avaliação significa modernizar, transgredir os limites apertados do tempo de cada disciplina científica, oxigenar a relação interpessoal entre educadores e educandos, historicamente asfixiante. Finalmente, significa trazer para a grade curricular uma diversidade incrível de referenciais da realidade, aceitar e permitir a entrada de vozes até então silenciadas pelos cânones tradicionalmente aceitos como verdades absolutas e inquestionáveis. Assim entendido, a modificação curricular significará acolher a integração e a inteireza de um tempo mais longo para se viver na escola, nela posicionando o aprender e o ensinar em outro marco, em outro eixo paradigmático, em outras propostas de trabalho coletivo e individual.

De acordo com Sordi (1995, p. 29):

A globalidade do projeto só se alcançará através da íntima articulação e coerência de todas as partes que o constituem, entre as quais se inscreve a prática da avaliação. Ficam claras, especialmente na forma como organizamos o processo de avaliação, as reais chances que temos que informar qual a proposta pedagógica que verdadeiramente iremos executar, independente daquela que anunciamos em nosso discurso.

3.1 Os modelos avaliativos

As referências teóricas que dão suporte às práticas avaliativas, predominantemente levadas às salas de aula, estão vinculadas a enfoques que relacionam-se a determinados contextos históricos. Com isso torna-se necessário definir e esclarecer os modelos de avaliação mais comuns. O primeiro modelo abordado, o psicométrico, é o mais antigo e tem suas origens no início do século XX atrelado aos positivistas. O segundo modelo, o sistêmico,

está associado às mudanças paradigmáticas produzidas a partir dos anos 60, com destaque para o avanço da psicologia cognitivista. O terceiro modelo, o comunicativo ou psicossocial, que ganhou força nos últimos vinte e cinco anos, tem sua relevância no contexto social em que se produz a aprendizagem abrindo novas perspectivas. A seguir cada modelo será tratado brevemente, para que depois sejam apresentados os tipos de avaliação.

3.1.1 Modelo Psicométrico

É a concepção mais antiga de avaliação em educação. Hadji (1994, p.36) afirma que "historicamente o desenvolvimento da avaliação está ligado ao da medida". Esta fase, ligada ao modelo psicométrico, associa a transmissão do conhecimento ao ensino e, por esta razão, a aprendizagem é aqui entendida como capacidade de reproduzir o que o professor faz.

Na fase da avaliação como medida, são identificados três períodos: (a) fase do teste (1920 -1940) – que corresponde a uma procura de controle dos resultados e dos desempenhos com a ajuda de provas objetivas e estandarizadas; (b) II Guerra Mundial e pós-guerra – caracterizado pela criação de instrumentos que medissem e controlassem a eficácia dos soldados e (c) o período da avaliação - cujo objetivo é medir a coerência dos sistemas educativos bem como dos seus rendimentos/eficácia.

O inconveniente maior de fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é “diretamente mensurável” (HADJI, 1994, p. 36) é o fato de que esta concepção despreza toda uma metodologia de avaliação extremamente rica – a avaliação qualitativa. A avaliação no modelo psicométrico ocorre em momentos especialmente criados para este fim e os seus resultados, que pouco ou nada influenciam as práticas do formador, são expressos por um valor numérico – a nota.

O modelo psicométrico tem como foco medir preferencialmente resultados de aprendizagem como um alvo a ser atingido, vinculando os objetivos com a avaliação. Precisa-se claramente as finalidades educativas desejadas e, mediante a avaliação, mede-se o grau de sucesso obtido (TYLER apud QUINQUER *et al.*, 2003).

Quinquer (2003, p. 16) afirma que:

As teorias condutistas sobre a aprendizagem dão consistência ao modelo: os objetivos descrevem “reações ou condutas observáveis no sujeito que se mostram externamente e podem ser medidas com a avaliação, enquanto diversas taxonomias tentam classificar e ordenar as capacidades – formuladas por meio dos objetivos – que a escola desenvolverá nos alunos. Possivelmente, a mais conhecida dessas taxonomias seja a de Bloom e sua equipe (1966), mesmo que haja muitas outras, todas procuram unificar o contexto de referências do trabalho docente e facilitar o intercâmbio de idéias e materiais entre avaliadores.

Apesar de que para Tyler (1942) a avaliação contempla as funções de ajustar e realimentar o processo, na prática tende-se a convertê-la em um fato terminal, que se realiza quando concluída a etapa ensino-aprendizagem. Assim, restringem-se muito as possibilidades de ação e se situam os resultados de aprendizagem como um alvo a ser atingido, dando-lhes importância inusitada.

Conforme a autora, os métodos que os técnicos em avaliação consideram mais adequados para medir os resultados são a validade e a confiabilidade, já que a avaliação deve ser o mais “científico”, “objetivo” e “quantificável” possível, seguindo os princípios do positivismo então em voga:

Essas concepções adquirem força no momento em que a ciência se concebe a partir de uma única perspectiva, e as chamadas ciências sociais tendem a utilizar métodos próprios das ciências experimentais. Avaliar adquire então conotações “técnicas” e de “cientificidade” impensáveis anteriormente, enquanto as provas tipo teste aparecem como a maneira mais “objetiva” e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados (QUINQUER, 2003, pp. 16-17).

Sobre a vigência que teve ou tem esse modelo em nosso contexto educacional, a autora faz a seguinte reflexão:

Sabe-se que, durante muito tempo, a avaliação consistiu quase exclusivamente em medir resultados finais de aprendizagem. Assim, a função social da avaliação, quer dizer, a certificação das aprendizagens realizadas e a seleção dos estudantes, foi muito mais relevante que a função pedagógica de análise dos processos e de detenção dos obstáculos ou problemas de aprendizagem. Além disso, muitas práticas de avaliação de antes e de agora estão impregnadas por esse modelo. A idéia de que se pode medir qualquer tipo de aprendizagem e de que avaliar é algo ‘técnico’, ‘preciso’, ‘objetivo’ e inclusive ‘científico’ aparece como pano de fundo

de determinadas concepções de alguns professores sobre a avaliação (QUINQUER, 2003, p. 17).

3.1.2 Modelo Sistêmico

De acordo com Quinquer (2003) as mudanças de paradigmas científicos a partir da década de 60 refletiram sobre a forma de se vê a aprendizagem e conseqüentemente a avaliação. Ocorreu o avanço de concepções, implementação de novas orientações e rediscussão de conceitos. A avaliação passa a atuar como instrumento adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos estudantes, tornando-se prioritariamente formativa.

Assim, no que se refere à avaliação, os métodos qualitativos (a observação, as entrevistas, o cotidiano da sala de aula) que têm como objetivo principal detectar as dificuldades e resolver os problemas assumem singular importância. Já a objetividade da ciência, importante no modelo anterior, pautada nas concepções unitaristas, que obrigam as ciências sociais a seguir os métodos das ciências experimentais, passa a ser questionado.

Sobre a avaliação, Quinquer (2003, p. 18) afirma:

[...] a avaliação se diversifica desenvolvendo novas modalidades e se articula em um sistema ou dispositivo pedagógico em que o professor é o agente principal. Das múltiplas funções e tarefas que tem sob a sua responsabilidade, destacam-se algumas relacionadas com a avaliação: realizar um diagnóstico inicial e readaptar a programação em função dos resultados; garantir uma seqüência adequada do processo (avaliação formativa), detectando erros e dificuldades; estabelecer diversos mecanismos de regulação (retroalimentação, proativa, interativa); reforçar os êxitos; verificar, finalmente, os resultados mediante uma avaliação somativa ou final.

Sobre a repercussão que o modelo sistêmico tem nas práticas avaliativas do nosso contexto educacional, a autora esclarece:

Muitos docentes modificaram suas práticas anteriores para acolher alguns princípios desse modelo. Assim, procuram informar-se sobre os conhecimentos iniciais de seus alunos, muitas vezes de maneira não-instrumentada, ou seja, sem aplicar uma prova; também adaptam com mais frequência as programações e consideram não apenas os resultados, mas também os processos, acompanhando o trabalho diário dos alunos (QUINQUER, 2003, p. 18).

Contudo, a autora alerta para o fato de que, mesmo que o modelo de avaliação formativa possua potencial para conduzir e regular a aprendizagem, o modelo sistêmico possui mecanismos que reduzem notavelmente suas possibilidades de aplicação real na prática. Portanto, deixa o seguinte questionamento:

É possível diagnosticar realmente as causas que provocam os erros de aprendizagem? E, nesse caso, as intervenções corretivas realizadas são adequadas? Em que contexto se podem avaliar efetivamente essas intervenções se, em aula, muitas vezes isso é difícil e não costuma haver nas escolas horas dedicadas à consulta ou ao reforço da matéria? Além disso, é possível enfrentar repetidamente a grande quantidade de tarefas de uma avaliação formativa? Finalmente, o aumento do número de alunos por professor, o maior número de matérias a estudar ou a maior diversidade entre os estudantes estão entre as dificuldades reconhecidas? (QUINQUER, 2003, p. 19).

3.1.3 Modelo Comunicativo ou Psicossocial

O modelo comunicativo ou psicossocial adquire relevância especial no contexto social em que se produz a aprendizagem. Tal modelo como formador da avaliação emancipatória, deve facilitar a função social da escola como “serviço público” e como formadora da cidadania.

A busca do entendimento pelo diálogo, como forma de se chegar à verdade, coletivamente, não elimina a conflitorialidade. A busca de consensos não elimina o dissenso. A finalidade do diálogo e da integração social não é se chegar a uma estabilidade sem vida. A instabilidade também faz parte da ação comunicativa e pedagógica. A escola é um sistema, mas é também um mundo vivido.

Segundo Romão (1998) a avaliação pode ser instrumental, sistêmica, colonizando esse rico vivido – como no paradigma burocrático, necessariamente patológico – ou pode

descolonizar esse vivido e viver plenamente a conflitorialidade, compondo uma harmoniosa sinfonia de vozes, sons, gestos, palavras, ações, ou seja, ela pode e deve definir seus rumos, ser autônoma, cidadã. Só assim ela será realmente necessária.

Segundo Quinquer, (2003), as possibilidades de a avaliação ser posta em prática com muito menos dificuldades para o professor e mais benefícios para os estudantes, em termos de aprendizagem, estão pautadas na interação professor-aluno e na gestão social da aula.

A autora considera os seguintes aspectos como os mais relevantes:

1. A aprendizagem resulta de uma consulta pessoal influenciada pelo contexto social da sala de aula.
2. São relevantes as mediações e interações sociais que ocorrem entre os atores envolvidos, além da necessidade da realização de processos de negociação que permitam aos agentes implicados compartilharem e apropriarem-se dos objetivos a serem alcançados, bem como dos instrumentos e os critérios de avaliação.
3. A avaliação materializa-se num instrumento que melhora a comunicação e permite a aprendizagem.

De acordo ainda com a autora, contudo, alguns problemas não resolvidos pairam sobre o trabalho docente em geral e a avaliação da aprendizagem: conteúdos externos das matérias, que tomam esforços e tempo dos professores; excessivo número de alunos, falta de instrumentos de avaliação suficientemente diversificados e de materiais que facilitem uma pedagogia diferenciada.

Sobre tais características, afirma Thurler (2001, p. 10):

[...] esses componentes formam um sistema, de tal forma que, conhecendo a forma das relações profissionais, possa-se, até certo ponto, predizer o tipo de liderança ou o grau de abertura para fora. No entanto, é necessário distinguir essas dimensões, porque sua interdependência não é total. Muitos estabelecimentos escolares apresentam características contraditórias, seja por estarem em transição entre dois modelos, ou por serem solicitados por várias culturas e vários modelos de funcionamentos. Essas características são, em parte, as que a pesquisa reconhece nas escolas eficientes e os mecanismos, em parte, os mesmos. Tal fato nada tem de

estranho: as escolas eficientes são escolas abertas à inovação, em busca contínua de melhores respostas aos problemas recorrentes.

3.2 Tipos de Avaliação da Aprendizagem

Quando se fala em avaliação do processo ensino-aprendizagem, faz-se referência ao nível de aprendizagem dos educandos, ou seja, o que os alunos aprenderam ou o que eles acham que aprenderam, como aprenderam e para que aprenderam. Basicamente a avaliação apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa.

O primeiro a fazer a distinção entre o conceito de avaliação formativa e somativa, e a utilizar essa denominação, foi Michael Seriven, num estudo que se tornou clássico sobre a avaliação do currículo. Esses conceitos se difundiram a partir das obras de Bloom, Hastings e Madaus, estendendo-se aos demais níveis da avaliação. Atualmente, são também de uso corrente no que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

3.2.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de objetivar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

É aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os próprios alunos percebem se apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais necessidades de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Resgatar a função diagnóstica da avaliação é essencial para que se dê a ela um rumo diverso ao que vem sendo exercitado por meio da avaliação classificatória, pois esta não traz contribuição para o avanço em direção às mudanças. A avaliação diagnóstica se constitui num instrumento dialético do avanço na medida em que é tomada como recurso para reconhecer caminhos percorridos e identificar quais caminhos se devem percorrer.

Para que a prática da avaliação diagnóstica obtenha sucesso, cada educador, em sala de aula, deve estabelecer parceria com seu aluno, na busca pela identificação de necessidades que porventura o aluno não tenha conseguido sanar durante a sua vida escolar e que devam ser superadas paulatinamente, com as devidas intervenções do professor. A parceria, no entanto, não equivale à total igualdade entre professores e alunos. É mister que o professor seja mais maduro e mais experiente para que possa ajudar o educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia.

A prática da avaliação diagnóstica em muito contribui para a ultrapassagem do autoritarismo, fruto de uma sociedade conservadora, pautada na domesticação e opressão, cujos reflexos são evidenciados na educação e, por conseguinte, na forma de se avaliar.

O sentido da avaliação diagnóstica, porém, não deve estar relacionado à ausência ou diminuição do rigor na prática da avaliação. Para que realmente seja diagnóstica, a avaliação deverá ser criteriosa quanto ao seu encaminhamento, principalmente porque deverá ser o ponto de partida para a tomada de decisões rumo à solução de problemas. Nesse processo, cabe ao professor estabelecer previamente o mínimo necessário a ser aprendido pelo aluno, e a partir daí, traçar caminhos que levem o educando a buscar a superação de suas deficiências.

Para se obter sucesso com a prática de avaliação diagnóstica é importante, além da parceria entre professor e aluno na busca pelas deficiências a serem sanadas, da definição de prioridades quanto ao que se deve ser aprendido, que ela sirva de referencial de reflexão e análise acerca do que poderá ser realizado para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Luckesi (1996, p. 33) relaciona avaliação com tomada de decisão, afirmando que:

A avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de 'não-indiferença', o que significa obrigatoriamente uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

Ainda sobre o tema avaliação, Mediano (1977, p. 157) declara que:

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estatístico e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência e outros. Como diagnóstico, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.

3.2.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, constitui-se num maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

A avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correções. Pretende também determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar necessidades e de lhes dar solução.

É realizada também durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, “determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução”, porque “antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem,

os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado.” (TURRA, 1981, p. 185-186).

É principalmente através da avaliação formativa que o discípulo reconhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do educando como o trabalho do educador. Por isso, a avaliação formativa “pode ser utilizada como um recurso de ensaio e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação clássica causa” (MEDIANO, 1977, p. 35).

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao docente detectar e identificar lacunas na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. É por essa razão que os especialistas informam ser essa modalidade de avaliação “[...] uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado” (TURRA, 1981, p. 184). Nesse sentido, “a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores” (BLOOM *et al.* 1983).

Perrenoud (1999, pp. 122-123) considera ser necessário reinventar a avaliação formativa. Segundo ele:

[...] não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar... Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar.

A avaliação formativa evoluirá, portanto, como a diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores.

De acordo com Villas Boas:

[...] a adoção da avaliação formativa implica a existência de cultura avaliativa voltada para o comprometimento com a aprendizagem de cada aluno e de todos os que com ele interagem. Parte-se da crença de que o desenvolvimento do aluno depende do desenvolvimento do professor e da escola ... Surge então a necessidade de se identificar o que existe dentro da 'caixa-preta' da sala de aula e explorar o potencial da avaliação como parte do trabalho desenvolvido por cada aluno, para a elevação dos seus níveis de desempenho. Para isso, várias mudanças são necessárias (VILLAS BOAS *apud* VEIGA e FONSECA, 2001, p. 209).

Portanto, a avaliação formativa deve levar em conta o desempenho do aluno em diversos momentos, cabendo ao professor diversificar as atividades a serem trabalhadas para que o aluno tenha opções quanto ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

3.2.3 Avaliação Somativa

Tem como objetivo determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

A avaliação somativa é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial ou a avaliação diagnóstica, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo.

Para se validar as atividades realizadas, é preciso sistematizar o conhecimento do progresso seguido. Portanto, há que se conhecer a situação de cada aluno, o seu desempenho

ao longo de todo o processo e assim poder tomar as medidas educativas pertinentes, a partir da análise do processo e da progressão que cada aluno seguiu a fim de continuar sua formação.

3.3 A auto-avaliação da aprendizagem

A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influenciou, também, sobre a concepção de auto-avaliação, que tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de análise do processo de ensino e aprendizagem: o que se aprendeu, o que ainda não se aprendeu e o estabelecimento de futuras ações para que a aprendizagem ocorra. Antes, a avaliação clássica tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a auto-avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a auto-avaliação assume uma dimensão orientadora.

Em seu artigo sobre a avaliação da aprendizagem, Kenski (1995) enfatiza a necessidade de parceria entre professores e alunos na composição do processo de avaliação, considerando-a parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser vinculada à realidade diária da sala de aula. Dessa forma, um processo de avaliação cuja competência caiba exclusivamente à opinião do professor quanto ao desempenho dos alunos passa a não mais ter sentido. A autora deixa clara a importância da auto-avaliação para um ensino transformador, pois acredita que a partir também desse processo o aluno adquire oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica. Para tanto, é necessário que a auto-avaliação não seja somente fruto de relatórios estruturados, onde o aluno simplesmente responde, ao final do semestre ou de uma unidade, sobre o seu desempenho. É importante que a auto-avaliação seja vista como parte integrante do contato diário com o conhecimento, levando em consideração a necessidade de o professor proporcionar momentos em que o aluno tenha possibilidade de demonstrar o seu aprendizado.

Segundo Martínez (2003, p. 176), “podemos e devemos possibilitar que o educando seja capaz de valorar por si mesmo como está cumprindo ou cumpriu seus objetivos de aprendizagem.” Ainda segundo a autora, “o trabalho em torno da auto-avaliação é difícil e promissor porque, na medida em que conseguimos realizá-lo, estaremos contribuindo para desenvolver formações complexas associadas à criatividade.”

De acordo com Sordi (1999), a avaliação é um processo que faz parte do nosso cotidiano, pois conscientes ou inconscientes julgamos, emitimos opiniões, tomamos partido em diferentes situações apresentadas pela vida e somos também alvos de julgamento. Portanto, o papel que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem torna-se claro. Claro também é o papel da avaliação formativa para a composição de tal processo e seu vínculo com a auto-avaliação como inovação educacional.

A avaliação deve ser um instrumento para estimar o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento na sua futura carreira, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a auto-avaliação desempenha uma função motivadora, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a auto-avaliação desempenha, também, outra: a de *feedback* ou retroalimentação, pois permite que o aluno reconheça seus erros e acertos.

Um aspecto fundamental para que a auto-avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma auto-avaliação reconheça e tenha consciência de quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo (COLS. e MARTI, 1999, p. 100).

Ao se referir a uma avaliação transformadora, Zaballa (1998, p. 220) declara:

Quando são homogeneizadoras, fechadas, rotineiras, a avaliação – na função formativa e reguladora que temos atribuído a ela – tem pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas, que favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar, por parte

dos professores, oferecem a oportunidade para uma avaliação que ajude a acompanhar todo o processo e, portanto, a assegurar sua idoneidade. Também são estas situações que dão margem à auto-avaliação.

Kenski (1995, pp. 140-141), a respeito dos novos olhares sobre a auto-avaliação, assegura:

A auto-avaliação não vai ser, apenas, aquela baseada em relatórios estruturados onde os alunos são orientados para responderem sobre o seu comportamento durante as aulas, trabalhos individuais e de grupos, ou sobre o seu interesse pelo assunto estudado. A auto-avaliação do aluno deve proporcionar uma reflexão mais profunda, um momento de parada e de encontro do aluno com o objeto de conhecimento, uma análise das alterações ocorridas durante as interações existentes entre eles, sujeito da aprendizagem, e o novo saber.

Villas Boas (2001, p. 194) aponta também para a necessidade de parceria entre professor e aluno para compor o sucesso da auto-avaliação:

A preparação do aluno para se avaliar retoma a questão da concepção do trabalho pedagógico do qual ele participa. A auto-avaliação, no seu verdadeiro sentido, não combina com o trabalho pedagógico em que todas as decisões cabem ao professor. Observa-se o uso da auto-avaliação em momentos definidos pelo professor e por meio de roteiros ou formulários por ele organizados. Isso deixa o aluno em posição incômoda porque não sabe se pode ser honesto e o que será feito com as informações por ele fornecidas. Quando isso acontece, percebe-se que a auto-avaliação não faz parte do contexto. Utilizá-la porque é 'moda' ou porque 'fica bem' não faz sentido.

Para a autora, a auto-avaliação que se quer combinada à avaliação formativa articula-se ao trabalho pedagógico desenvolvido em parceria professor/aluno. Portanto, é usada continuamente pelo aluno e pelo professor e seus resultados destinam-se à melhoria da aprendizagem do aluno e do desenvolvimento do trabalho (Idem).

Uma das conseqüências da auto-avaliação é tornar seu resultado objeto de reflexão entre professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de aprimorá-lo fazendo as devidas intervenções quando forem necessárias.

A avaliação inovadora constitui-se num processo crítico e dialógico. Enquanto processo crítico, busca analisar a realidade da sala de aula para a obtenção de informações que permitam identificar os fatores limitadores ou facilitadores do alcance dos objetivos da aprendizagem. Como processo dialógico, deve inserir a negociação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem sobre o quê, para quê e como avaliar.

Antes de ter a função de quantificar o rendimento dos alunos, tal avaliação precisa ser abordada como um processo de busca de qualidade, como meio de busca de desenvolvimento intelectual do aluno, contribuindo para sua inserção social. Assim, deve tornar-se um momento de reflexão, de análise de objetivos. Para tanto, deve propor os conflitos de idéias, a diversidade de opiniões para ultrapassar a simples aplicação de provas e testes e valorizar a capacidade de raciocínio crítico do aluno, suas interpretações, ajudando-o a desenvolver suas competências e habilidades.

Quando a avaliação é concebida como momento de julgar a conduta do aluno e a quantificação de sua aprendizagem, o processo avaliativo perde o seu real valor e o que ocorre é a utilização da avaliação como instrumento de autoritarismo. Portanto, é necessário que a avaliação seja articulada ao projeto pedagógico da instituição, para que possa propor momentos de crescimento e transformação social, baseados na reflexão, análise de objetivos, busca de qualidade.

A participação do aluno no balanço do trabalho realizado em sala de aula, no trabalho em grupo, em diversificadas atividades de aprendizagem torna-se vantajosa. Porém, não basta somente a participação do aluno na análise de seu desempenho, na identificação das suas aprendizagens e de suas deficiências. Torna-se necessária a sua participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, no registro das aprendizagens conseguidas ou não, na determinação e planejamento das atividades que ainda faltam realizar. É necessário promover uma forma mais profunda de auto-avaliação.

A auto-avaliação contribui para regulação do processo de aprendizagem, uma vez que permite identificar e compreender as etapas que a constituem, analisar e compreender o porquê de possíveis insucessos e os êxitos alcançados, comparar a ação desenvolvida com o plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha no início e planificar as tarefas da aprendizagem a desenvolver, buscando a antecipação das operações a realizar para que determinada

aprendizagem se verifique, a identificação dos erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas.

Partindo-se do princípio de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos, a participação efetiva do aluno na análise de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de identificar deficiências que possam ter ocorrido e poder opinar na busca de soluções, constitui-se como parte da avaliação formativa e da auto-avaliação.

Fato é que o aluno vai compondo sua auto-avaliação espontânea à medida que também recebe informações sobre seu desempenho na realização de tarefas, como um comentário do professor a respeito de algum trabalho realizado, ou ao tomar conhecimento das notas de exercícios ou trabalhos escritos, ou ainda pela análise de sua participação em trabalhos em grupos ou em alguma apresentação; contudo devemos avançar mais acerca do processo de auto-avaliação, pois esta deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem para que tenha um caráter formativo e inovador. A auto-avaliação é um processo íntimo do sujeito, ao qual o professor, em condições habituais de ensino, não tem acesso. Para que isto aconteça, alguns procedimentos devem ser seguidos: apropriação dos critérios de avaliação, domínio dos instrumentos de antecipação e planificação. É importante retomar o entendimento da atividade humana, de suas ações e seus sentimentos para a avaliação da aprendizagem, portanto vale retomar as palavras Zaballa (1998, p. 220):

"[...] na aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, e inclusive mais do que temos consciência. Um olhar, um gesto, uma expressão de alento ou de confiança, uma recusa, um não levar em conta o que se fez, uma manifestação de afeto... tudo isso também funciona como um indicador de avaliação".

O exercício da auto-avaliação é, antes de tudo, o primeiro passo para o processo de aprendizagem e de transformação. Quanto mais preciso e metodológico ele for, mais benefícios serão obtidos.

A auto-avaliação pelo aluno faz parte deste processo de reflexão. A apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho, ao seu processo de aprendizagem, permite identificar e compreender as etapas que os constituem, analisar e compreender erros e acertos.

Deve-se entender que a auto-avaliação subsidia a construção tanto do plano de trabalho do professor quanto a construção de conhecimento pelo aluno. Para se construir um plano de trabalho, por exemplo, avalia-se diversas informações para se determinar o objetivo do curso, os conteúdos, os métodos, os procedimentos didáticos e de avaliação, e todos esses pontos devem estar articulados. O plano de trabalho tem como principal característica ser flexível, e por isso mesmo, após sua aplicação, poderá ser reestruturado com a ajuda do professor e do aluno, alicerçados pelo projeto pedagógico. Já no aspecto da construção do conhecimento pelo aluno, a auto-avaliação não é um instrumento de averiguar exclusivamente a capacidade de sintetizar, avaliar, julgar para poder formular suas próprias idéias a respeito de um determinado tema.

É necessário que o aluno saiba qual o seu compromisso com a auto-avaliação, que ele saiba por que e para quê avaliar, para que possa devidamente construir seus conceitos acerca do que se quer avaliar. É importante também que ele conheça o que será feito com os resultados da auto-avaliação e como eles se articulam com os resultados obtidos em outros procedimentos.

A proposta de avaliação do trabalho pedagógico também pelo aluno implica a necessidade de sua participação na organização desse trabalho. O aluno enfrenta dificuldade ao avaliar um trabalho em que somente cumpriu o que foi estabelecido pelo professor, em que não participou da organização dos critérios a serem avaliados. Portanto, é necessário que o aluno tenha plena consciência dos objetivos da auto-avaliação a que está sendo submetido.

Martínez (2003, p. 178), sobre a necessidade de parceria entre professor-aluno na construção do processo de auto-avaliação afirma que:

[...] sem dúvida, a auto-avaliação é um momento essencial do processo geral de avaliação, como elemento corretor para chegar aos objetivos pessoais assumidos, e só é possível dentro de uma comunicação individualizada professor-aluno, tendo

metas qualitativas concretas a alcançar na atividade e não um resultado centrado na pessoa, que atente contra a auto-estima.

A relação professor-aluno é fundamental para que a auto-avaliação pelo aluno se realize baseada na confiança e na honestidade. Para que isso ocorra, é importante que o professor esclareça para seu aluno o que será feito como os resultados obtidos a partir da sua auto-avaliação; é importante que haja confiança e entrosamento entre professor e aluno, para que haja honestidade nas informações apresentadas; é importante que o aluno tenha consciência de que o resultado da sua auto-avaliação pode contribuir para se repensar as propostas do trabalho pedagógico que envolve a relação professor-aluno e também pode servir de instrumento de reflexão sobre as propostas do projeto pedagógico apresentadas pela instituição. Porém, para que isto de fato ocorra, é necessário que o professor discuta com o grande grupo e, se for o caso, com cada aluno em particular, os resultados da auto-avaliação.

Se a auto-avaliação permite verificar também diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela ajuda a determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A relação entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos de ensino é por demais evidente. Quando a classe, durante ou ao final de uma unidade de ensino, é convidada a auto-avaliar-se e os alunos apresentam a conclusão individual e consciente que traduzem um bom nível de aproveitamento, o professor tende a concluir que seus procedimentos de ensino - foram adequados.

Entendemos que a adoção da verdadeira auto-avaliação traz a necessidade de compreender que o trabalho pedagógico pertence a professores e alunos. A auto-avaliação destina-se também a oferecer informações sobre o aluno, por ele próprio. Os seus resultados, combinados com outros procedimentos é que ajudarão a reorganizar o trabalho pedagógico.

Um processo de auto-avaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e

para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem – explicar, por exemplo, porque resolveu um problema de matemática utilizando-se de determinados cálculos – o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência sobre o fazer e sobre os conceitos e noções implícitos ao fazer (HOFFMANN, 2004, p.53).

Hoffmann (2004, p. 54) atenta para a necessidade de o professor refletir sobre o trabalho pedagógico a partir da auto-avaliação pelo aluno:

Para o aluno auto-avaliar-se é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas. Mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz. Nesse sentido, o caráter intuitivo e ético do educador faz-se fortemente presente, porque ele precisará promover tal reflexão a partir do papel que lhe cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos.

Ao promover tais ações e desafiar os estudantes a refletir, o professor também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre a adequação de suas perguntas, críticas, comentários, tomando consciência sobre o seu pensar e o seu fazer, num processo igualmente de auto-avaliação. Seus registros e anotações o auxiliarão nesse sentido, por objetivar o seu pensamento sobre o aluno, levando-o a tomar novas decisões.

Da mesma forma, quando a classe realiza a auto-avaliação e um número elevado de alunos não apresenta um bom desempenho consciente e sincero, o professor deve, em primeiro lugar, questionar a eficácia do seu trabalho didático. Como poderá motivar mais seus alunos? Deverá redefinir os conteúdos programáticos? Utilizar procedimentos mais eficazes para introduzir e fixar os conteúdos? Sua linguagem está adequada aos alunos, suas explicações estão sendo devidamente compreendidas? Ele exige apenas informações memorizadas ou permite que seus alunos descubram novas formas de aplicar as noções aprendidas em situações variadas? Essas perguntas e outras mais o professor pode fazer a si mesmo, na tentativa de repensar o seu trabalho em sala de aula. Cabe a ele replanejar a sua atuação didática, verificando de que forma pode aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Hadji (2001, p. 104) afirma que:

A auto-avaliação opera-se em um diálogo interno alimentado pela linguagem de outro. Todo o trabalho de tomada de consciência, de distanciamento, de apreciação opera-se internamente: é o próprio sentido de uma avaliação em primeira pessoa. Mas esse trabalho não exclui o terceiro. Para que o sujeito possa 'desprender-se' do objeto que constrói, e observá-lo lucidamente, ele precisa do olhar e da fala do outro, que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva. Com a condição, todavia, de que essa fala venha apoiar o trabalho de auto-regulação, e não imobilizá-lo. A fala dos outros (dos pares, dos professores) deve ser uma oportunidade dada ao aluno para estender e diversificar suas competências espontâneas de auto-regulação; e não a causa de um sofrimento, como pode acontecer, por exemplo, quando o aluno é obrigado a uma autocrítica desestabilizante.

Um dos problemas didáticos mais frequentes é o da não-integração dos critérios e processos de auto-avaliação na dinâmica geral do ensino:

Avalia-se com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora da auto-avaliação), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora (MARQUES, 1977, p. 46).

A tarefa de se auto-avaliar deve começar no primeiro dia de aula. Logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a estimulá-los. Só assim poderá adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho. O trabalho do educador será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os educandos. O mestre deve procurar conseguir essas informações através de todos os meios que estejam ao seu alcance: entrevistas com os alunos, observação do comportamento, entrevista com pessoas que conheçam os discentes, leitura de fichas informativas sobre o aluno, etc. É interessante lembrar que a forma de encarar e realizar a auto-avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno.

A auto-avaliação é um elemento essencial na função formativa da avaliação e não pode ser utilizada para punir alunos indisciplinados ou para preencher a aula quando o professor não teve tempo de prepará-la. Ela é um processo e deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação – diagnóstica, somativa e formativa - o professor está contribuindo à eficácia do seu ensino e à eficiência da aprendizagem.

A auto-avaliação torna-se uma ação inovadora na medida em que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, tornando-o sujeito ativo e capaz de interferir na formação dos “juízos informais” (FREITAS, 2005, p. 257) que historicamente o professor construiu sem que o aluno tivesse oportunidade de contribuir. Por isto, escolhemos as dificuldades constatadas para a utilização da auto-avaliação para nos aproximar do objeto central dessa pesquisa: a compreensão das barreiras e dificuldades dos docentes para a realização de um trabalho inovador.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Ao longo do nosso trabalho, procuramos compreender os elementos organizacionais, pessoais, pedagógicos, etc., que se constituem em obstáculos ao processo de inovação, especificamente tomando como exemplo as dificuldades dos docentes em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação.

Considerando que a proposta pedagógica da instituição estudada constitui uma proposta potencialmente inovadora por diversos fatores inclusive sugerindo a auto-avaliação pelo aluno como possibilidade avaliativa, tornou-se necessário proceder a uma investigação que possa apontar as possíveis razões que expliquem as dificuldades dos docentes em utilizar a auto-avaliação como elemento inovador do sistema de avaliação, tendo em vista que a grande maioria dos docentes não faz uso dessa possibilidade.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Compreender as barreiras à inovação educacional a partir especificamente da análise das dificuldades que impedem os professores de utilizarem em auto-avaliação pelo aluno como elemento inovador.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a motivação e o nível de preparação dos docentes para desenvolverem ações educativas inovadoras;

- Analisar aspectos que facilitam ou dificultam iniciativas inovadoras na instituição;
- Compreender os aspectos institucionais que influenciam a avaliação da aprendizagem e que possam contribuir ou dificultar à utilização da auto-avaliação pelo aluno;
- Compreender qual o significado atribuído pelos docentes à inovação educacional e à auto-avaliação como elemento inovador no processo de ensino-aprendizagem; e
- Compreender o papel que os docentes atribuem aos alunos no processo de avaliação.

4.2 Epistemologia Qualitativa

O presente trabalho baseou-se na epistemologia qualitativa proposta por Fernando Gonzalez Rey (1997, 2003, 2005), que se caracteriza pelos seguintes princípios:

- O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento compreendido como uma produção humana, uma construção social e eminentemente teórica e não como uma apropriação imediata do momento empírico. Com isso, o pesquisador, ao confrontar o seu pensamento com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes durante o processo de investigação, produz novas construções legitimando o processo de produção do conhecimento.
- A legitimação da singularidade como instância da produção do conhecimento.

A esse respeito, Rey (2003, p. 105) afirma:

O singular representa um momento essencial no curso da construção do conhecimento. Cada caso é consistente em si mesmo, é uma unidade de análise definida, em cuja unidade começa o processo de construção do geral, processo essencialmente qualitativo que avança constantemente através do diverso, dirigido pela atividade intelectual, intencional e consistente do investigador.

- A compreensão da pesquisa como um processo dialógico, em que a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem (REY, 2005). Segundo o autor: “A comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (REY, 2005, p. 14).

4.3 Estudo de caso

Tendo em vista as características da pesquisa e os princípios epistemológicos já descritos, consideramos que o estudo de caso esteja em consonância com os objetivos da pesquisa. O estudo em questão pretende focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, a partir de um plano aberto e flexível, buscando representar as diferentes, e às vezes conflitantes perspectivas presentes na situação social (LÜDKE e ANDRE, 1986).

Além disso, o estudo de caso permite utilizar um variado estoque de técnicas de pesquisa que permitirão explorar melhor a totalidade da situação e complexidade do caso. Essa opção recebe o apoio de Rey (2002, p. 70), quando este afirma que “[...] um dos aspectos que caracteriza a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa é a atenção ao caráter singular do estudado, que se expressa na legitimidade atribuída ao estudo de casos”.

Tomou-se como foco da pesquisa uma escola particular de ensino médio da cidade de Brasília, caracterizada por uma proposta pedagógica potencialmente inovadora. A instituição começou a funcionar em 2004 após três anos de intenso trabalho que envolveu a concepção da proposta pedagógica, preparação da infra-estrutura física e material, aprovação de toda a documentação oficial, contratação da equipe de trabalho, divulgação da nova instituição no mercado e período de matrículas. Vale ressaltar que na preparação da proposta pedagógica sempre houve a preocupação de construir uma instituição singular no que se refere ao projeto político pedagógico. Além de contar com uma equipe especializada em educação e com experiência no ensino médio, vários seguimentos da comunidade escolar foram ouvidos, participando ativamente da construção da proposta pedagógica. Alunos de

diversas instituições do Distrito Federal, professores com larga experiência e pais de alunos do ensino fundamental de uma das instituições do grupo educacional foram ouvidos e puderam avaliar a proposta, sugerir mudanças e fazer contribuições.

A proposta pedagógica tem como eixo teórico principal a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano e como princípios norteadores das estratégias pedagógicas, considera: a formação integral, o compromisso social, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, o ensino personalizado e a comunicação como diálogo.

Para alcançar esses princípios, a instituição possui diferenciais como a existência de professores tutores e assistentes, a oferta de minicursos e projetos na grade curricular, a organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento, entre outros.

Em seu primeiro ano de funcionamento, a instituição contou com cerca de 290 alunos, distribuídos pelas três séries do Ensino Médio. No segundo ano, a escola matriculou em torno de 470 alunos, o que representou um crescimento em torno de 60%. Em 2006, a escola tinha mantido o número de alunos do ano anterior.

4.4 Participantes

Participaram da pesquisa seis docentes com experiência no ensino médio, representantes de todas as áreas de conhecimento (Códigos e Linguagens, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática), de ambos os gêneros e formação acadêmica variada e que comprovadamente não utilizam a auto-avaliação da aprendizagem como parte do sistema de avaliação das suas disciplinas. Um critério importante para a seleção dos professores participantes da pesquisa foi a disposição para dedicar o tempo necessário à mesma. Também participaram da pesquisa o diretor pedagógico da instituição na época e um grupo de alunos com trajetória de no mínimo um ano na instituição.

4.5 Instrumentos

A epistemologia qualitativa que sustenta este estudo considera a natureza diferenciada do objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas – o homem – que a partir da sua interação e emocionalidade, têm uma atitude ativa face às situações que vivencia. Sendo assim, garantir o diálogo entre pesquisador e pesquisado, a partir da utilização de diferentes instrumentos, é condição *sine qua non*⁴ para a realização da pesquisa.

Por isso optamos pela utilização de um conjunto de instrumentos abertos e semi-abertos, com o intuito de oferecer diferentes caminhos para os sujeitos expressarem-se.

Segundo Rey (2002), essa estratégia favorece o contato do sujeito com novas zonas de sua experiência, o que estimula o surgimento de reflexões e emoções que, por sua vez, conduzem a novos níveis de produção de informação.

Na seqüência, apresentaremos todos os instrumentos utilizados associados aos seus respectivos objetivos.

4.5.1 Questionário com perguntas abertas (apêndice A)

O presente questionário foi elaborado a partir de questões abertas que permitiram aos sujeitos fazer um relato minucioso sobre aspectos institucionais relacionados à inovação educacional identificando a existência de elementos capazes de facilitar ou impedir ações educativas inovadoras. Procura abordar, ainda, como a instituição e a comunidade escolar reagem diante da possibilidade de introduzir a auto-avaliação como expressão de inovação educacional.

⁴ A expressão latina '**sine qua non**' significa «(condição) sem a qual não», ou seja, trata-se de condição indispensável para que aconteça determinada coisa (CIBERDÚVIDAS, 2006).

O objetivo deste instrumento é identificar aspectos institucionais que dificultam ou facilitam a inovação e como expressão dela, a introdução da auto-avaliação como elemento de inovação educacional.

- **Eixos Temáticos do questionário**

- Aspectos institucionais que facilitam ou dificultam a inovação.
- A proposta pedagógica e o modelo avaliativo da instituição.
- Possibilidade de existência de barreiras institucionais à introdução da auto-avaliação.
- Reação da comunidade escolar à participação da auto-avaliação no sistema de avaliação da aprendizagem.

4.5.2 Entrevista semi-estruturada I (apêndice B)

A entrevista é um importante instrumento na pesquisa qualitativa, pois permite maior grau de interação entre as duas partes envolvidas captando imediatamente, além das respostas propriamente ditas, todo um conjunto de elementos não-verbais que se constituem em subsídios altamente valiosos.

Os professores participantes da pesquisa foram devidamente informados dos objetivos da mesma e de acordo com sua disponibilidade, foram entrevistados nas dependências da escola. Embora a entrevista possua eixos pré-estabelecidos, o entrevistador teve liberdade, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, de alterar o roteiro inicial. Os entrevistados, de forma breve, puderam traçar sua trajetória profissional, relatar como enxergam os papéis ocupados na atualidade pelos docentes e discentes, como organizam o seu trabalho pedagógico e, mais precisamente, analisaram a sua capacidade de empreender mudanças e inovar a prática docente.

O objetivo deste instrumento é gerar indicadores sobre as características do professor que possam contribuir para a compreensão da sua motivação e preparação para desenvolver ações educativas inovadoras.

- **Eixos da entrevista**

- Descrição da trajetória profissional para que se possa estabelecer melhor o perfil do pesquisado enquanto educador.
- Percepção que o educador tem do seu papel num mundo em permanente transformação e do perfil do aluno na atualidade.
- Compreensão da capacidade do docente em promover ações educativas inovadoras e das possíveis reações da comunidade escolar.

4.5.3 Entrevista semi-estruturada II (apêndice C)

O objetivo deste instrumento é identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para introduzir inovações no seu trabalho docente, especialmente a auto-avaliação pelo aluno.

- **Eixos da entrevista**

- Definição do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem e do sistema de avaliação utilizado pelo docente.
- Compreensão do lugar que o aluno ocupa no processo de avaliação.

- Análise da importância da auto-avaliação para o processo de educação e ensino-aprendizagem.
- Percepção dos docentes quanto à capacidade dos alunos se auto-avaliarem.
- Compreensão das possíveis barreiras enfrentadas pelos docentes na utilização da auto-avaliação.
- Verificação junto aos docentes de como a auto-avaliação deveria relacionar-se à menção final e do seu entendimento quanto ao caráter inovador da auto-avaliação.

4.5.4 Técnica de exploração múltipla (apêndice D)

Esta técnica utilizada com os professores, permite de forma indireta extrair informações relacionadas aos aspectos pessoais, vinculadas ao caráter subjetivo do sujeito e relacionadas à carreira docente.

Objetivo: Gerar indicadores sobre as características do professor que possam contribuir para a compreensão da sua motivação e preparação para desenvolver ações educativas inovadoras.

4.5.5 Análise Documental

Esse instrumento constitui-se numa forma valiosa de abordagem de dados podendo, além de compreender as informações obtidas por outras técnicas, revelar aspectos novos sobre o tema. Foram analisados os seguintes documentos:

- **Proposta Pedagógica da Instituição**

Objetivo: Identificar seus aspectos inovadores, analisar como o processo avaliativo está concebido na proposta e qual o lugar que ocupa a auto-avaliação nesse processo.

4.5.6 Entrevista semi-estruturada com o diretor pedagógico (apêndice E)

Por meio deste instrumento, procuramos compreender a percepção do diretor sobre como a instituição pesquisada tem se posicionado em relação à inovação na prática educativa, analisando as condições facilitadoras ou as barreiras à mesma. A entrevista pretende, adicionalmente, reunir elementos sobre a utilização da auto-avaliação como expressão da inovação na instituição.

Objetivo: Compreender aspectos institucionais que facilitam ou dificultam inovações da prática pedagógica e, mais especificamente, a utilização da auto-avaliação pelo aluno como elemento da inovação educacional.

4.5.7 Grupo Focal

Por meio desse instrumento, procuramos compreender a percepção dos alunos sobre a instituição e, indiretamente, as barreiras que impedem os professores de utilizarem a auto-avaliação pelo aluno como expressão de inovação educacional. Aos alunos foram lançados dois temas geradores da discussão. O primeiro convidava o aluno a uma situação hipotética em que ele integrasse o corpo diretivo da instituição com poderes de tomar decisões, avaliando sempre a relação custo-benefício da decisão. A partir dessa hipótese, eles deveriam relatar o que mudariam e o que manteriam na instituição. Como segundo tema, foi proposto aos alunos que analisassem o trabalho do docente da instituição e estabelecessem comparações com o trabalho de outros professores em outras instituições com as quais eles tiveram contato.

4.6 Procedimento

O trabalho com cada um dos professores foi realizado de forma individual, utilizando-se uma média de quatro seções de trabalho com cada professor, com aproximadamente 60 minutos de duração por seção.

Em primeiro lugar os professores responderam à Técnica de Exploração Múltipla que procurou traçar um perfil dos docentes focando a sua trajetória profissional, além de tentar compreender suas expectativas futuras e as características pessoais que contribuem para o bom desempenho da prática docente. Após essa etapa, os professores responderam a um questionário que mapeou aspectos institucionais favoráveis e desfavoráveis à inovação educacional, além de discutir a introdução da auto-avaliação como expressão da inovação, e o papel da instituição e da comunidade escolar diante desse modelo avaliativo.

Em seguida, foi realizada a entrevista semi-estruturada I, em que os professores puderam descrever sua experiência docente e sua percepção em relação ao lugar ocupado pelo educador no mundo atual, além de caracterizar o perfil e a postura dos alunos diante dos educadores e da educação. Ainda nessa oportunidade, os docentes analisaram sua prática pedagógica e sua capacidade de empreender esforços no sentido de promover ações educativas inovadoras, apontando as possíveis barreiras ao processo de inovação.

Posteriormente na entrevista semi-estruturada II, os professores trataram mais especificamente da avaliação, com ênfase na auto-avaliação, suas implicações e a capacidade dos alunos se auto-avaliarem. Nessa entrevista, os docentes foram questionados em relação ao papel da avaliação no processo de inovação educacional.

Na entrevista não-estruturada com o diretor pedagógico, exploramos os aspectos institucionais no que se refere à inovação educacional, à utilização da auto-avaliação e à adoção da auto-avaliação numa perspectiva inovadora.

Tivemos também a oportunidade de ouvir os alunos através do grupo focal onde livremente puderam expor suas opiniões a respeito de temas que foram lançados, com o mínimo de interferência possível, em correspondência com os princípios desta técnica.

Por fim, a partir da análise documental, verificamos a proposta pedagógica da instituição e procuramos identificar os elementos inovadores incluindo os relacionados com a avaliação.

4.7 Análise de informações

O processo de análise das informações foi realizado em consonância com a epistemologia qualitativa, como um processo construtivo-interpretativo das informações proporcionadas pelos diferentes instrumentos.

A informação aportada por cada um dos instrumentos foi analisada criteriosamente procurando identificar indicadores diretos e indiretos relacionados ao problema em estudo. A partir da análise de cada instrumento, foram elaboradas hipóteses que, na sua articulação com as derivadas dos outros instrumentos, nos permitiram estabelecer algumas construções em relação aos objetivos da pesquisa⁵.

⁵ Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permite formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. O dado, no entanto, é utilizado em seu conteúdo explícito, ainda que esse caráter explícito sempre seja definido dentro do marco teórico em que o dado adquire sentido. Entre um dado e um indicador não há correspondência biunívoca: o indicador está sempre associado a um momento interpretativo e irreduzível ao dado (REY, 2002, p. 13).

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para facilitar a compreensão das construções feitas a partir da informação obtida em cada um dos instrumentos utilizados, inicialmente serão apresentados os resultados correspondentes a cada um dos objetivos específicos e posteriormente serão apresentadas as respostas que damos ao objetivo geral da pesquisa.

5.1 Objetivo específico: Analisar a motivação e o nível de preparação dos docentes para desenvolver ações educativas inovadoras.

Para a análise do objetivo acima foram utilizados, essencialmente, os seguintes instrumentos: Entrevistas com os professores e Técnica de exploração múltipla.

Em relação à motivação dos professores, podemos constatar que todos os professores estudados possuem um bom nível de motivação pela sua atividade docente, o que se expressa em um trabalho pedagógico de qualidade reconhecido pelos alunos. Por exemplo, o professor 3 expressa:

Sou essencialmente uma pessoa apaixonada pelo que faço, acho que eu não me realizaria sendo um profissional de outra área; nasci pra trabalhar com a educação e para mim nada é impossível. O aluno pode não ter competência alguma, mas eu continuo acreditando nesse sonho de poder fazer com que ele aprenda. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 3) .

E no Grupo Focal, por exemplo, os alunos afirmam:

Os professores buscam tirar o melhor do aluno, eles percebem que se o aluno tem dificuldade, tirou MI, eles valorizam a nota do aluno, ele tirou MM, mas você vê aquele esforço que o aluno teve, ele vem para o plantão, ele busca tirar o melhor do aluno.

Eles [os professores] realmente tentam buscar o melhor em nós e o mais interessante é que não fica aquela coisa monótona, aquela aula que você senta e diz: “Pronto, vou dormir”. Nas aulas de História da minha antiga escola eu preferia dormir, mas agora eu me sinto totalmente estimulada porque o professor busca informações a mais do que está no conteúdo. Ele vai buscar além do que ele pode oferecer, isso faz a gente prestar mais atenção na aula, tem aquela sede, aquela curiosidade, então acho que isso é bem interessante, boa parte dos professores faz isso.

Eles dão muita voz aos alunos, mais do que em outras escolas em que eu estudei, não é só “jogar conteúdo”. Aqui eles dão toda a assistência com os professores regentes e assistentes. Eles tentam inserir a gente nesse contexto: trabalhos, debates, é muito interessante, porque a gente expressa a nossa opinião [...]

É importante destacar a forma com que os professores têm assumido um dos elementos inovadores da proposta pedagógica da escola, que é o foco no aluno como sujeito, o que constitui um indicador de motivação para um trabalho docente centrado na aprendizagem dos mesmos. Percebemos claramente isso a partir da observação do Professor 4:

O enfoque que eu dou ao trabalho é fazer com que os alunos não sejam meros coadjuvantes e eu fique na frente da lousa “vomitando” um pretendo saber para vários alunos que provavelmente vão estar desinteressados. Ao conseguir tornar com que os alunos sejam atores principais desse processo também, não há dúvida de que o processo de aprendizagem vai ficar mais eficiente, mais rápido, mais aprazível. (Entrevista semi-estruturada 1)

No entanto, em relação especificamente à motivação para inovar, encontramos níveis de motivação diferenciados. Identificamos três níveis. Dos seis professores estudados, um se caracteriza por sua falta de motivação para a inovação na prática docente. Por exemplo, na entrevista afirma:

“...Não tenho tido “muita cabeça” pra pensar em alguma coisa... Eu não me sinto uma pessoa criativa também não... Toda vez que eu vejo uma aula daquelas de didática, que vejo uma palestra com uma pedagoga que “senta o pau” e diz que a

gente faz tudo errado, a escola não pode ser desse jeito.... Eu também acho, mas o que a gente vai fazer? Tá, então como é que eu vou mudar isso? Eu tenho uma certa dificuldade de ser criativa, acho que é uma deficiência minha, um limite meu. (Entrevista semi-estruturada 1, Professor 1)

Outros quatro professores expressam interesse na inovação, porém seus níveis de motivação nesta direção não são suficientes para mobilizá-los significativamente para uma prática docente realmente inovadora. Por último, foi identificado um professor que consideramos com alto nível de motivação pela inovação, a partir tanto de indicadores diretos quanto indiretos. Por exemplo, na entrevista afirma:

Normalmente nas dinâmicas em grupo que eu trabalho, eu invento. Então não pego o livro, eu mesmo crio a dinâmica; se é uma disputa de grupos eu, por exemplo, faço uma pista de corrida, alguma coisa. Eu vou lá, faço os carrinhos, passo os dadinhos, faço as perguntas, coloco no quadro as regras de jogo. Às vezes eu faço uma encenação, então eu trago a roupa, trago as músicas, trago o contexto, a teatralização daquilo.... Às vezes é um filme, eu preparo um DVD, o vídeo, eu uso aula apropriada para aquilo e às vezes é a aula normal mesmo. (Entrevista semi-estruturada 1, Professor 5)

O primeiro elemento que esse professor expressa diante de uma pergunta aberta em relação aos aspectos que lhe dão prazer no seu trabalho docente é: “A possibilidade de poder inovar em sala e criar situações que “quebrem” as rotinas existentes”. (Técnica de Exploração Múltipla, Professor 5)

Em relação à preparação constatamos que, com exceção de um professor jovem, os demais são professores com vasta experiência na docência do ensino médio, todos têm formação universitária e destes, três possuem o título de especialista e um, o título de doutor. Ficou claro que eles têm um nível de preparação adequado para o trabalho docente que realizam, o que, com certeza, é um dos elementos que se configura para garantir seu trabalho pedagógico de qualidade. Mesmo assim, pela complexidade dos processos inovadores, esse nível de preparação não garante necessariamente uma atividade pedagógica criativa e inovadora. No entanto, os professores mostram preocupação por atualizar e ampliar seus conhecimentos e atender a proposta pedagógica, mesmo que alguns não se sintam preparados para a inovação. Por exemplo: “Às vezes eu tenho um pouco de dificuldades, aí entra o lado

de não ter feito as matérias de pedagogia. Eu sinto que pra mudar algumas coisas eu preciso “correr mais atrás”, preciso da ajuda dos colegas, da ajuda da orientadora e livros”. (Técnica de Exploração Múltipla, Professor 2)

Na pesquisa não constatamos a existência de formas de preparação específica para a inovação, como cursos, seminários, intercâmbios, etc., porém, constatamos em alguns professores características pessoais potencialmente favoráveis para um trabalho pedagógico criativo, como segurança, habilidades para a comunicação com os alunos, criatividade e outras.

A pesquisa também permitiu concluir que os docentes, embora possuam ótimo domínio de seu componente curricular, associado ao prazer em lecionar e amor pela docência, não parecem ter grande domínio dos recursos tecnológicos, mas gostariam de poder utilizá-los mais, porém, enfrentam dificuldades em utilizar alguns desses recursos tecnológicos por problemas estruturais e organizacionais da instituição, como relatado por dois professores:

[...] Eu “meio” que desisti durante pelo menos por uns três meses de tentar fazer alguma coisa que “mexesse” com computador, haja vista a fragilidade das salas de computador da escola que, várias e várias vezes, ou falta alguém, ou não tem pra abrir a porta, ou os computadores estão fora do ar... (Entrevista semi-estruturada 1, Professor 4).

Algumas coisas me frustram, eu queria ter mais condições tecnológicas de trabalho, eu queria dispor mais de aparelhos eletro-eletrônicos, dvd's, uma TV em cada sala, um computador que eu pudesse acessar, porque hoje essa linguagem deles é total... Então entre o que a sociedade oferece e a escola tem, há uma distância muito grande que se torna uma barreira difícil de transpor [...] (Entrevista semi-estruturada 1, Professor 6)

Essa visão contrasta com o depoimento do diretor pedagógico que acredita que a instituição apóia ações inovadoras disponibilizando recursos tecnológicos e estrutura material, como pôde relatar durante a sua entrevista:

A instituição apóia dentro da medida que ela pode, no limite dos recursos materiais, ela disponibiliza computadores, ferramentas de inovação. Vamos pegar assim, falando assim do aspecto mais material, depois a gente pode falar de aspectos mais ligados à parte metodológica, parte de procedimento e de conduta do professor em

sala de aula. No aspecto mais de recurso material, a disponibilização de computadores, de som, banco de questões, *datashow*, retroprojetores, a própria estrutura na sala de aula também, com carteiras etc, a possibilidade de uso de material como a mídia impressa, jornais, revistas, tudo isso é um estímulo, porém a grande mudança não fica nos recursos materiais (Entrevista semi-estruturada com o diretor pedagógico).

Os alunos também apontaram deficiências na estrutura da instituição, que comprometem o desenvolvimento de aulas mais afinadas com a realidade, mais especificamente no uso do laboratório da escola.

[...] Era sobre os laboratórios, acho que é uma coisa que a gente usa muito pouco. No primeiro ano a gente até usava o laboratório de Química, a gente fazia maior uso disso, mas esse ano a gente não usou nenhuma vez. As aulas de laboratório foram todas dentro da sala normal. Eu acho que até outras coisas, por exemplo, Física, outras matérias, tem como usar o laboratório diante desta estrutura aqui do colégio... Eu acho que todo mundo sabe os benefícios que fazem, a gente tem a possibilidade, tem a estrutura pra isso, então às vezes eu acho que “meio” falta de iniciativa de melhorar, aumentar o laboratório e tornar essa coisa presente no colégio, porque eu acho que é necessário. (Grupo Focal)

5.2 Objetivo específico: Analisar aspectos que facilitam ou dificultam iniciativas inovadoras na instituição

Para a análise do objetivo acima, foram utilizados essencialmente os seguintes instrumentos: Questionário com os professores, Entrevista com o diretor pedagógico e com os docentes, Análise documental e Grupo focal.

A análise documental da proposta pedagógica permite reconhecer a intenção do seu caráter inovador a partir de um conjunto de elementos, entre eles:

- Presença de professores assistentes e tutores, além dos regentes.
- Oferta de mini-cursos e projetos na grade curricular (módulo eletivo).
- Oferta do componente curricular, desenvolvimento pessoal na parte diversificada do módulo comum.

- Componentes curriculares agrupados na grade curricular por áreas de conhecimento.
- O resultado final da avaliação da aprendizagem é expresso por áreas de conhecimento, a partir de um sistema de menções (conceitos).
- Avaliação processual e contínua proporcionando ampla liberdade aos docentes no que diz respeito ao formato, quantidade e período de aplicação.
- A retomada de conteúdos ocorre paralelamente ao processo ensino-aprendizagem.
- As carteiras em sala de aula estão dispostas em semi-círculo, aproximando os alunos dos docentes e evitando isolamento dos discentes ao fundo da sala de aula.
- Participação dos representantes de sala na primeira etapa do conselho de classe.

Além de todos os diferenciais citados, a proposta pedagógica estabelece como objetivo da instituição, o desenvolvimento de “estratégias educativas inovadoras que, além de contribuir para atingir os objetivos educativos propostos, façam com que o Instituto de Educação se destaque na região pelo caráter transformador de seu ensino.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO (*)⁶, 2003, p. 7)

Os docentes da instituição pesquisada são unânimes em afirmar que consideram-na inovadora pelos seus diferenciais, principalmente o formato da proposta pedagógica, que procura trazer o aluno ao centro do processo, tornando-o sujeito do seu próprio desenvolvimento. Um professor expressou esse sentimento de forma muito clara ao ser questionado se considerava a instituição educativa pesquisada inovadora: “[...] Principalmente pela proposta pedagógica: uma escola inclusiva que trabalha o desenvolvimento do educando a partir de sua história educacional – potenciais e limitações”. (Questionário, Professor 3).

A presença de professores-assistentes e tutores, a oferta de mini-cursos e projetos na grade curricular e a disposição das carteiras em semicírculo em sala de aula, foram citados como diferenciais importantes por todos os sujeitos da pesquisa, incluindo o diretor e os alunos. A seguir, temos alguns exemplos:

⁶ (*) Instituto de Educação pesquisado

Sim, pois apresenta proposta pedagógica inovadora, com aspectos diferenciados de outras instituições de ensino, tais como professor-assistente e a disposição dos alunos na sala de aula. Os projetos e minicursos também são um diferencial inovador (Professor 2, ao responder à pergunta do questionário que indagava sobre o caráter inovador da instituição pesquisada).

Isso aí é um arranjo que nós acreditamos que seja inovador, as carteiras são dispostas em semicírculo permitindo que os alunos ao longo de uma aula possam se olhar face a face, sejam participantes com o professor que está ali facilitando a aprendizagem, não apenas expondo o conteúdo [...] (diretor, durante a entrevista, explicando porque a mudança na disposição das carteiras funciona como um elemento de inovação educacional).

Acho que desde o horário, diferente de todos os outros colégios de Brasília, até a disposição das cadeiras, os projetos e minicursos e todo o enfoque de você.... não ser somente um número, todo esse projeto do colégio que é inovador... (Aluno durante o debate do Grupo Focal, comentando sobre o caráter inovador da instituição).

A direção da instituição aponta também a organização curricular com os componentes curriculares agrupados em áreas de conhecimento como um aspecto inovador da escola. Observe a declaração do diretor:

[...] Nossa escola está bem afinada com a Lei 9394/96. Nós já estamos com o regimento todo definido por área de conhecimento, as três áreas de conhecimento unificadas, de tal maneira que o professor perceba que ele tem que conduzir de forma unificada o conhecimento. (Entrevista com o diretor pedagógico)

Outro aspecto reconhecido como favorável à inovação é a liberdade quanto ao sistema de avaliação, em que os docentes podem livremente definir os procedimentos avaliativos com a oportunidade de diversificar, além de utilizar um sistema de menções que atribui um conceito ao aluno.

Sim. Porque procura dar uma maior liberdade aos seus professores e oferece aos seus alunos uma grande variedade de minicursos, projetos, aula diferenciada, um sistema de menções que não seja quantitativo [...] (Questionário Professor 5, ao ser questionado se considerava inovadora a instituição pesquisada).

Porém, um dos professores que se encontra na instituição desde a implantação do projeto pedagógico fez severas críticas à introdução dessas inovações junto ao corpo docente, sem os devidos esclarecimentos e orientações, conforme declarou:

Essas inovações são baseadas em quê? Qual a corrente científico-acadêmica por trás disso? Por que essas inovações? Uma das coisas que falam é que aqui no (*)⁷ é uma inovação, na verdade é um *flashback* em minha opinião, que é o uso de menções ao invés de números porque isso dá mais margem para o professor analisar o aluno na sua forma mais completa. O que eu vejo hoje em dia é “um samba do crioulo doido” de menção. Os alunos pensam em menção exatamente como pensam em número, dois MM’s, e um MS e um MM vai dar MS? Vai dar MM? Existe toda uma “loteria da menção doida”, eu diria assim... E muitas vezes é difícil você escapar disso, porque os professores não tem como argumentar solidamente [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4)

Os alunos acreditam que os professores procuram aproveitar o melhor deles e tentam qualificar o trabalho docente para estimulá-los. Consideram a equipe de professores muito capacitada. Reconhecem que os docentes procuram tornar os conteúdos significativos relacionando-os ao cotidiano, proporcionando-lhes uma formação integral. As declarações abaixo confirmam essa visão:

Tem aulas que quando terminam você vê que valeu a pena, que você sabe que vai acrescentar alguma coisa, mesmo que você não gostasse antes do conteúdo, pode despertar o interesse. É muito bom quando você vê que o professor foi além daquele tema, despertando o interesse do aluno, fazendo com que o aluno saiba que aquilo tem aplicabilidade na vida dele, que o que o professor está ensinando é um instrumento pra vida dele e não apenas conteúdo pra prova, é algo que ele possa aplicar na vida dele, que aquilo faz sentido, que está inserido no contexto dele, por isso fica muito mais fácil de aprender, de lidar com aquele conteúdo que tem que ser passado como ferramenta pra vida e não só decoreba. (Aluno do Grupo Focal avaliando o trabalho docente da instituição)

As coisas que os professores ensinam em sala de aula envolvem ética, educação; [...] acho que eles formam o cidadão. Com isso eu concordo. Mas, voltando ao tema, comparando com professores de outras escolas, acho que os professores de outras escolas simplesmente entram na sala, dão o conteúdo deles e vão embora e não estão nem aí pro seu nome, seu esforço, tiram a sua dúvida e acabou [...] (Grupo Focal)

⁷ (*) Instituto de Educação pesquisado

O reconhecimento da intenção do caráter inovador da proposta pedagógica é uma unanimidade. Todos reconhecem o caráter vanguardista e as possibilidades de inovação educacional que o documento contempla. Desde os princípios norteadores que orientam a organização do trabalho pedagógico até a organização curricular, passando pela avaliação do processo educativo, a proposta pedagógica reflete a contemporaneidade dos novos tempos, privilegiando aspectos qualitativos sobre os quantitativos e estimulando um trabalho individualizado junto aos discentes.

Quanto aos aspectos que dificultam a inovação na instituição pesquisada, os docentes relataram:

- A falta de tempo para organizar e conduzir práticas inovadoras.
- Deficiências na estrutura organizacional da instituição, incluindo uma fase de instabilidade financeira que tem criado vulnerabilidades no projeto pedagógico.
- Ausência de um trabalho efetivo da coordenação pedagógica em que os professores pudessem ser orientados, a partir de reuniões pedagógicas.
- A inexistência de uma ação interdisciplinar consistente.
- Falta de coesão entre os docentes quanto aos encaminhamentos da proposta pedagógica.
- Formação pedagógica caucada numa prática tradicional.
- Dificuldade de acesso e utilização dos recursos tecnológicos na instituição.
- Indisciplina ou resistência dos alunos diante de alternativas de inovação da prática docente.
- Grades curriculares que limitam o trabalho docente, além dos processos seletivos das universidades que definem o *modus operandis* dos professores.
- Problemas pessoais que envolvem desde aspectos emocionais do professor até suas limitações no tocante à criatividade e à capacidade de inovar.

Ao longo do estudo, percebemos que inúmeras são as barreiras que dificultam a inovação educacional, porém, algumas são recorrentes nos depoimentos dos sujeitos

pesquisados. Por exemplo, a inexistência de uma ação interdisciplinar consistente foi abordada em duas ocasiões por professores diferentes:

Eu acho que poderia ser melhor se tivesse uma maior interdisciplinaridade, porque muitas vezes você faz um trabalho legal, mas é você fazendo e poderia ter outras disciplinas que acompanhassem. Vou dar um exemplo, eu estou trabalhando sobre o cerrado, eu posso trabalhar com o cerrado e o professor de biologia também poderia estar fazendo um trabalho em conjunto, a gente poderia estar trabalhando, inovando os dois ao mesmo tempo. Então eu acho que falta um pouco disso, mas talvez mais por erro nosso do que da escola, porque a escola permite que se faça isso, é mais uma questão mesmo de organização das disciplinas. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 5)

Eu sei que trabalho com bons professores de áreas afins, que a gente poderia fazer um bom trabalho. Geografia também tem muita ligação com a Biologia, mas acaba que isso não acontece. Acho que isso é uma dificuldade da realidade do profissional, porque é muito bonito falar que é pra trabalhar junto, mas o profissional tem que trabalhar em duas, três escolas, falar feito um condenado pra ganhar um salário e não tem tempo pra chegar e sentar: “Vamos trabalhar uma parte por semana para pensar o que a gente vai fazer”. Ninguém tem tempo para isso não. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 1)

Outro exemplo refere-se à falta de tempo para promover ações educativas inovadoras. Novamente, dois professores expressaram essa limitação:

Talvez essa (o tempo) seja a maior barreira, porque eu vejo nos profissionais da educação, a grande maioria interessadas em fazer um bom trabalho. Eu vejo que grande maioria tem amor pelo que faz, gostaria de interagir e crescer. Vejo como uma grande barreira a realidade do professor que ganha pouco e trabalha “feito um condenado” e que não tem tempo pra parar, ele faz o melhor que pode. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 1)

A barreira maior é a questão do tempo e algumas dinâmicas demandam tempo. É necessário que a gente se prepare, pense. Por exemplo, tem uma que eu fiz que tive que chegar mais cedo, solicitar três salas além da minha, então às vezes a gente tem barreira física da instituição, que não tem aquele espaço que você precisa [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 2)

Quanto a esse elemento relacionado à sobrecarga de trabalho docente, Torre (1998) tinha elencado como uma dificuldade processual a não ser desprezada.

A falta de reuniões pedagógicas em que os professores pudessem ser orientados, a ausência de uma coordenação pedagógica efetiva e praticamente a inexistência de espaços para discussão e troca de experiências foram citadas por dois professores:

No caso aqui da nossa escola, eu acho que está precisando de mais reuniões pedagógicas em nível geral e em nível específico, onde você possa trabalhar com as “cadeiras” e aí sim, fazer uma maior imbricação, essa é a grande barreira no momento da nossa escola [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 5).

Existe uma crônica, séria, aguda falta de coordenação pedagógica na escola. Eu não sei se isso é relevante à pesquisa, mas a escola por ter passado e está passando, mas parece que o pior já passou, por ter passado por uma situação extremamente frágil financeiramente e de clima extremamente tenso entre os seus donos antigos e atuais, isso tudo refletiu de forma avassaladora na coordenação que simplesmente não existe e isso é uma coisa muito complicada porque na realidade a escola se mantém, e se mantém bem, levando em consideração tudo o que a escola passou em tão pouco tempo, acho que a escola está de “cabeça erguida”, isso se deve exclusivamente a esforços isolados de professores. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4)

Em relação às dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição, um outro professor também fez referência: “A barreira é a própria instituição que se apresenta instável e economicamente insegura para que o projeto ganhe estabilidade e possa se efetivar”. (Questionário, Professor 6)

Durante a discussão do grupo focal, a vulnerabilidade financeira da instituição surgiu implicitamente na fala de um aluno:

É lógico que é gasto, e uma escola que está começando tem gasto em tudo, mas eu acho que o (*)⁸ começou com uma pompa que não precisava [...] Deveriam priorizar o que é essencial e caso sobrasse dinheiro pusessem as outras coisas, que são supérfluas, que são coisas a mais... Então eu acho que precisa ter um controle de gastos realmente aplicado no que é necessário e eu acho que todo lugar tem que economizar, sei lá... Acho que gastou demais no começo e hoje em dia a gente sente falta... (Grupo Focal).

⁸ (*) Instituto de Educação pesquisado

A dificuldade de acesso e utilização dos recursos tecnológicos na instituição foi alvo de três professores que demonstraram frustração nesse quesito, contribuindo para desestimular a elaboração de aulas com recursos tecnológicos:

Eu fiz uma atividade em que eu fiquei até três horas da manhã, com DVD com uma música que falava sobre Kôsovo e ficou tão legal e aí eu vou à sala multimídia e o computador que era pra tocar o DVD não estava lá... Eu arrumo um computador, o projetor não funciona e aí eu fico com cara de idiota na frente dos alunos. Eu começo a ficar meio irritado. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4)

Na escola que eu trabalho agora, às vezes usar a tecnologia é muito difícil. Você jura que vai fazer uma coisa que o aluno vai adorar e ele não está nem aí. Quando você pede pra fazer um trabalho diferente, ele faz de qualquer jeito, ou não faz, ou reclama [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 1)

[...] Entre o que a sociedade oferece e a escola tem, há uma distância muito grande que se torna uma barreira difícil de transpor... Eu ainda vejo muito a sala de aula como uma volta à pré-história, sabe... O aluno lida com internet, videogames, computadores, TV a cabo, um pensamento extremamente acelerado com o visual, aí ele entra em uma sala de aula, ele entra num mundo pré-histórico do “pau e pedra”, do giz e a lousa. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 6)

As resistências à inovação educacional relacionadas aos professores envolvem diversos aspectos já citados, como a falta de coesão em relação à proposta pedagógica, práticas tradicionais refratárias à inovação ou mesmo dificuldades no âmbito institucional ou pessoal. Esse tema amplo foi tratado em várias oportunidades por diversos docentes como podemos constatar a partir dos trechos abaixo:

[...] Mas do jeito que a escola está hoje, não temos coordenação pedagógica, eu acho que qualquer mudança é extremamente temerária porque com 99% de chance essa mudança vai ser uma coisa que não vai ser debatida o suficiente, vai ser uma coisa que não pode ser explicada corretamente. Muito provavelmente muitos professores nem vão saber que mudanças vão ocorrer, aconteceu comigo algumas vezes [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4)

[...] Talvez se a gente tivesse alguém que pudesse orientar melhor... No meu caso que não tive formação pedagogia, talvez eu tenha essa dificuldade... Acho que outros colegas que fizeram bacharelado tem essa dificuldade, um pouco de medo. “Como vou fazer essa pergunta? Como eu vou avaliar isso depois? Como vou usar?” Dificuldade até de pensar no projeto: “Como vou preparar esse aluno?” [...] (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2)

Carbonell (2002) relaciona, em seu inventário, a ausência de planejamento e coordenação e a necessidade de maior fundamentação teórica como fatores que dificultam e frustram as inovações. “As barreiras são pessoais, eu comigo mesma, não tenho tido “muita cabeça” para pensar em alguma coisa [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 1)

Segundo o modelo de Vangundy (1987), essa barreira é classificada como individual ou atitudinal e deve ser considerada uma das mais importantes. Em relação ao conservadorismo docente apoiado em práticas pedagógicas tradicionais, um professor afirmou:

Tem muita gente que tem muito medo disso, então é muito mais fácil ser conservador, ser tradicionalista, porque esse terreno já foi trilhado por um monte de gente e esse caminho tem muita resposta pronta, de gente que já testou. Os inovadores sabem que têm que pisar num terreno escorregadio. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 6)

O diretor, ao abordar o papel dos docentes no processo de inovação educacional, tributou a maior parte das dificuldades de progredir nesse tema ao comodismo dos professores e também ao conservadorismo aliado à certeza, para muitos, do sucesso garantido nas práticas docentes tradicionais. Para ele, a inovação mais significativa passa por uma mudança na perspectiva do corpo docente e discente rompendo as resistências à inovação.

A maior dificuldade é a conduta em sala de aula dos professores, principalmente aqueles que são grandes conhecedores da matéria e que eles tem que conter o ímpeto de fazer uma aula expositiva e fazer que seja uma aula participativa. Eu até me incluo nesse grupo. Esse é um aspecto: a mudança do comportamento do professor em sala de aula e a segurança dele fazer com que o aluno participe. Talvez dentro de recurso material alguns professores (*)⁹ resistam em usar ferramentas de imagem, etc, porque demanda tempo... (Entrevista com o diretor pedagógico)

Nesse aspecto é que eu vejo a maior dificuldade de inovação na educação, porque ela precisa estar ligada à conduta, ao comportamento do corpo docente e também do corpo discente. Um de uma forma arraigada que aprendeu com seus professores e vem repetindo a forma, reproduzindo a conduta dentro de sala de aula e o próprio aluno que está acomodado, que não aceita mudanças em que ele tenha que trabalhar, que ele tenha que se colocar num papel ativo em relação ao conhecimento, ser sujeito na aprendizagem do conhecimento (Entrevista com o diretor pedagógico).

⁹ (*) Instituto de Educação pesquisado

Ainda sobre a postura discente, pelo menos dois professores salientaram esse fator como barreira à inovação, como podemos confirmar nos trechos abaixo:

Tem também a questão da indisciplina. Na escola particular tem muito isso, não é o caso dos lugares onde eu trabalho, mas eu percebo que às vezes até a própria direção da escola vê o aluno como cliente, como alguém que paga, que gera uma renda. Então às vezes “passa a mão na cabeça do aluno”, o pai vem à escola e tudo tem que ser resolvido da melhor maneira, geralmente favoravelmente ao aluno [...] mas no final a barreira maior é a indisciplina dos alunos. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 2)

O aluno às vezes pede a inovação, mas estranha quando você faz, isso é muito comum. Aí reclama que você não deu a aula tradicional, que você não cobrou do jeito tradicional. Se você muda a avaliação, ele reclama. Isso é uma barreira também: o aluno quer o novo, mas briga com o novo. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 1)

Portanto, a passividade do aluno, a sua imaturidade e falta de compreensão quanto aos critérios de avaliação, aparecem como fatores que podem desestimular os docentes a desenvolverem ações inovadoras. Por último, um professor e o diretor referem-se à utilização das avaliações como meio de coagir os alunos, tornando-se um entrave à inovação educacional.

O uso das avaliações e das menções como mecanismo de repressão [...] Eu poderia trabalhar perfeitamente bem com meu aluno, sem ter de apresentar menção, sem ter de apresentar avaliação, nota... que ele não trabalhasse pela nota [...] A nota pra mim deveria ser só a consequência do trabalho e não o mecanismo para fazer o aluno prestar atenção na aula. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 6, ao ser questionado sobre barreiras à inovação)

[...] isso é uma dificuldade para inovação, porque o professor fica o tempo todo utilizando a qualificação como instrumento de pressão “A avaliação, olha, se você não estudar, vocês não vão passar no vestibular, vocês vão mal na prova [...]” Ele também [o professor] não consegue fundamentar a autoridade dele em cima de uma pressão por nota [...] (Entrevista com o diretor pedagógico).

5.3 Objetivo específico: Compreender os aspectos institucionais que influenciam a avaliação da aprendizagem e que podem contribuir ou dificultar a utilização da auto-avaliação pelo aluno.

Para a análise do objetivo acima, foram utilizados essencialmente os seguintes instrumentos: Questionário com os professores, Entrevista com o diretor pedagógico, Análise documental e Grupo focal.

Na análise documental, vemos que a proposta pedagógica da escola analisada tem como eixo teórico principal a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. As quatro teses essenciais dessa abordagem são: a constituição social e única do sujeito, o caráter ativo do sujeito, o papel do outro no desenvolvimento e a unidade do cognitivo e do afetivo.

Seus objetivos institucionais estão voltados praticamente para o ensino de qualidade com o foco central no aluno. Os eixos estruturais propostos para a educação na sociedade como são destacados no PCN integram-se de forma dialética nos seguintes princípios norteadores das estratégias que orientam a organização do trabalho pedagógico: a formação integral, o compromisso social, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, o ensino personalizado e a comunicação como diálogo.

A proposta pedagógica é considerada inovadora e oferece ao professor um elevado grau de liberdade no processo avaliativo, exigindo apenas, a princípio, que os alunos sejam submetidos a, no mínimo, duas atividades avaliativas por bimestre. O sistema de aferição das avaliações é composto por menções que permitem ao docente emitir um conceito, valorizando qualitativamente as produções dos alunos.

A avaliação é concebida como um processo contínuo direcionado a comprovar se os objetivos educativos propostos estão sendo atingidos, visando às decisões necessárias para a sua consecução. Assim, a avaliação se expressa em diferentes níveis: avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno; do desempenho docente e do trabalho pedagógico da Instituição em seu conjunto. No processo de avaliação do aluno são utilizadas as funções diagnóstica, formativa e somativa. É privilegiado o caráter processual da avaliação e a função formativa emerge como a função essencial para a tomada de decisões orientada para aprimorar, reorientar e

corrigir as ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO (*)¹⁰, 2003, p. 21).

Na proposta pedagógica, a avaliação é considerada como um processo contínuo, devendo ser a expressão da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, além de refletir o desempenho docente e o trabalho pedagógico da instituição.

O processo de avaliação se concebe essencialmente como um processo interativo e personalizado, no qual a comunicação professor-aluno desempenha um papel essencial no estímulo aos resultados dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e simultaneamente constitui incentivo para atingir novos níveis e para organizar os passos subseqüentes. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO (*)¹¹, 2003, p. 21)

Observamos que a proposta sugere explicitamente o uso da auto-avaliação, estando em consonância com pelo menos duas das quatro teses essenciais da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que norteia a proposta pedagógica da instituição (O caráter ativo e a constituição social e única do sujeito).

Os principais instrumentos de avaliação utilizados são: a observação sistemática do aluno a partir de indicadores previamente elaborados, a análise de suas produções, tanto individuais quanto coletivas, projetos, trabalhos de pesquisa, provas de diferentes tipos, outras atividades específicas desenhadas para esse fim em função dos objetivos a serem avaliados e a auto-avaliação. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO (*)¹², 2003, p. 21)

Entre os docentes, é consenso que a instituição, alvo da pesquisa, possui uma proposta pedagógica que dá ampla liberdade no campo da avaliação. Por meio do sistema de menções (conceitos) procura-se privilegiar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo avaliativo, além de haver uma permanente preocupação com a formação integral dos alunos, conforme trecho do questionário transcrito: “A escola não utiliza notas, mas sim menções, o

¹⁰ (*) Instituto de Educação pesquisado

¹¹ (*) Instituto de Educação pesquisado

¹² (*) Instituto de Educação pesquisado

que dá mais liberdade para o professor avaliar o aluno como um todo”. (Questionário, Professor 2).

O professor da instituição com maior experiência na docência refere-se à proposta de uma forma toda especial:

A proposta pedagógica, a grande paixão que eu tenho pelo (*)¹³ é exatamente por a gente perceber que é uma escola que os alunos falam de proposta pedagógica, coisa que você não ouve de forma alguma em outras escolas. Então você pergunta: “Por que você gosta desta escola?” É comum a gente ouvir isso de alguns alunos, exatamente a proposta pedagógica, que é inovadora, revolucionária, que permite uma interação entre os alunos e professores de uma forma mais fraterna, que apresenta preocupação com o cidadão, com a formação de ética... Então não adianta a escola fazer propaganda de que tem os melhores professores se ela não renovar sua proposta pedagógica. Então o grande valor do ensino está na proposta pedagógica. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 3)

Para outro professor, que também possui uma longa experiência em sala de aula, à utilização das menções proporciona mais flexibilidade ao processo avaliativo.

Há muita liberdade para os professores definirem os meios avaliativos a serem utilizados. Como a proposta pedagógica tem o aluno como centro ativo do aprendizado, e como são díspares entre si, a escola utiliza menções ao invés de algarismos, proporcionando uma avaliação mais flexível. (Questionário, Professor 4)

No tocante à avaliação, todos os professores afirmam ter liberdade sobre os formatos, definição das datas ao longo do processo, estabelecimento dos conteúdos, podendo com isso alcançar diferentes tipos de alunos, abordar distintamente uma grande diversidade de habilidades e competências e atingir objetivos específicos. Um dos professores, quando questionados sobre o que lhe dava prazer na prática docente, respondeu: “As avaliações que estão sobre o livre arbítrio do professor e não estão presas a um calendário”. (Técnica de exploração múltipla, Professor 5)

¹³ (*) Instituto de Educação pesquisado

Outro docente quando questionado em relação à liberdade proporcionada pela escola aos professores na definição do sistema de avaliação da aprendizagem, foi categórico em sua resposta:

Total. Sinto, após 30 anos de magistério, ampla liberdade de avaliar meus alunos em plenitude, inclusive de avaliá-los com instrumentos diferentes. Por exemplo, a avaliação oral para alguns que têm dificuldade no enfrentamento de provas escritas. (Questionário, Professor 3)

Pelo menos três professores reconheceram e declararam que na instituição a avaliação tem um caráter processual e contínuo. Dois desses também estão sensíveis à possibilidade que a proposta oferece de uma avaliação individualizada, como podemos observar nos trechos a seguir.

O aluno é avaliado individualmente, a partir de seus limites e dos seus potenciais. A recuperação dos conteúdos é paralela, dando também a oportunidade de recuperação dos resultados, além de um processo constante e permanente de fazer e refazer conteúdos. (Questionário, Professor 3)

O segundo professor ao ser questionado como está concebida a avaliação da aprendizagem na proposta pedagógica da instituição, afirma:

Como um processo contínuo e ao longo do período, em que o aluno é avaliado em sua individualidade e potencialidades, e que se expresse em menções: SS, MS, MM, MI, II, SR e que sejam avaliados segundo critérios de competências e habilidades a alcançar. (Questionário, Professor 6)

Diante do mesmo questionamento, o terceiro professor declarou:

A proposta da escola é para que o aluno seja avaliado de forma contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem, podendo mesmo fazer recuperações de conteúdo sempre que ele ou o professor julguem necessário. A escola não utiliza notas, mas sim, menções [...] (Questionário, Professor 2)

Como observamos, praticamente ao longo de todo bimestre os alunos são avaliados pelos diversos componentes curriculares, a partir de um universo avaliativo diversificado, com o foco na aprendizagem do aluno. Em casos que exijam atendimento personalizado, os docentes estão cientes da possibilidade de utilização de avaliações diferenciadas, observando e respeitando os limites e potenciais de cada educando.

Dois professores, ao se referirem aos diferenciais do modelo avaliativo proposto pela instituição, fazem importantes ressalvas que merecem reflexão: “Apesar de poder ser encarada de forma positiva, a variedade de instrumentos avaliativos por vezes é tão díspar que perde um eixo comum que creio ser necessário”. (Técnica de exploração múltipla, Professor 4)

Fico um pouco desconfortável com o fechamento das notas finais, uma vez que são tiradas médias de outras disciplinas e em alguns casos, boa parte dos alunos passam o ano todo com notas baixas em minha disciplina, mas são aprovados porque no somatório das outras matérias, acabam tirando notas elevadíssimas que “cobrem” as outras. (Técnica de exploração múltipla, Professor 5)

Esse mesmo professor, no mesmo instrumento, declara sentir falta de uma avaliação interdisciplinar. Esse tema é recorrente, pelo menos outros dois professores declararam sentir falta de um trabalho docente interdisciplinar. A seguir o depoimento de um deles:

Eu gostaria de poder trabalhar mais com outros professores de áreas afins pra gente poder fazer um trabalho mais legal mesmo, com a Química, com a Física. Lembro-me uma época em que nem era moda isso ainda, em que eu trabalhava muito junto com as professoras de Filosofia e Literatura (Entrevista I, Professor 1).

Dentre as dificuldades institucionais para um trabalho docente inovador, o professor 2 afirmou: “As barreiras estão ligadas à pouca possibilidade de realizar atividades fora da escola, bem como aulas interdisciplinares”.

Avaliando as causas do fracasso no processo de implantação de inovações educacionais, Hernández *et al.* (2000) apresentou a ausência de uma visão interdisciplinar. A direção também reconhece que a interdisciplinaridade é um dos hiatos entre a proposta pedagógica e a prática docente, pois ocorre raramente e de forma isolada.

O que a escola faz é estimular dentro dos limites, das possibilidades. Nós gostaríamos de que fosse muito mais, pra que os professores trabalhassem de forma integrada nas respectivas áreas e até nas diferentes áreas. Vamos falar dos termos mais usados interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nós estimulamos, nós não estamos conseguindo o nível de eficiência de que gostaríamos. (Entrevista com o diretor pedagógico)

Quanto à avaliação, o diretor afirma que a instituição possui um modelo diferenciado e inovador:

A instituição concebe a avaliação de maneira que o aluno identifique aquelas habilidades e competências que ele não conseguiu lograr êxito ao longo de uma determinada jornada de trabalho em determinado bimestre [...] permitindo a ele que numa reflexão crítica daquilo que não conseguiu, possa retornar simultaneamente; por isso a nossa recuperação é paralela, ao longo do processo [...] e como forma inovadora eu vejo a colocação de menções, avaliar aspectos objetivos, subjetivos, aspectos qualitativos, aspectos quantitativos. (Entrevista com o diretor pedagógico)

Os alunos têm sérias críticas ao processo avaliativo da instituição. As queixas vão desde a desorganização no processo de marcação das provas que, por permitir grande flexibilidade, provoca a sobrecarga dos alunos com várias avaliações acumuladas para uma mesma data, até a qualidade do simulado, uma avaliação aplicada ao final de cada bimestre com questões de todos os componentes curriculares, elaborado nos moldes do vestibular da UnB.

Quando instigados a relatar o que mudariam na escola caso participassem de um conselho diretivo, a primeira questão a ser discutida foi a avaliação. A aluna imediatamente ao término da pergunta respondeu:

Eu mudaria uma coisa: o calendário de provas, porque eu acho que é uma coisa que a gente, que está aqui desde o primeiro ano da escola, a gente reclama desde o primeiro semestre, reclama e nunca foi mudado. A gente reclama desde o primeiro bimestre. Acho que é uma coisa que vem dando problema, é uma coisa faz parte da proposta da escola e eu acho que deveria ser mudada (Grupo Focal)

Outro aluno ponderou sobre esse tema, mas concordou ao final que é necessário melhorar a organização do calendário.

Uma coisa que eu gosto na nossa escola é essa coisa diferente, de trabalhar com menção e não ter essa coisa cronometrada, essa coisa marcada, “semana de provas”, semana disso, semana daquilo, eu acho que o processo de aprendizagem é realmente um processo, vai construindo, é uma coisa que você vai desenvolvendo ao longo do bimestre. Aos poucos você vai aprendendo matérias você tem que ir recebendo testes, recebendo provas pra testar seus conhecimentos. Mas eu concordo que deveria ter uma organização melhor, não essa organização das outras escolas, organização tradicional de semana de provas, mas uma organização maior de avisar que vai ter prova, de organizar os dias de provas certinho... (Grupo Focal)

Já em relação ao simulado, os alunos foram bastante enfáticos em sua avaliação:

Acho que um simulado bem preparado, em que você está perdendo uma tarde, se valer a pena todo mundo vem, se for bem feito, se houver uma correção, itens bem feitos e sem muitos erros, não há necessidade de num simulado com tantos itens anulados. Acho que é falta de preparo, de uma revisão, então que os professores entreguem os itens com antecedência... (Grupo Focal)

Mais precisamente em relação à auto-avaliação pelo aluno, os docentes, o diretor e os discentes consideram-na um modelo avaliativo inovador e importante porque desenvolve a capacidade reflexiva e a auto-crítica nos alunos, características de grande valor na formação do indivíduo. Em seu relato, um professor expressa a contribuição que esse ato pode ter para a vida futura do aluno: “Também acho fundamental porque depois que ele deixar de ser aluno, for um profissional, eu acho que é importante fazer isso na vida da gente toda, só que a maioria de nós não teve isso na escola”. (Entrevista II, Professor 2)

O diretor também defende a utilização da auto-avaliação.

O avanço é que você tem na auto-avaliação uma ferramenta de autocrítica, de auto-reflexão e eu acredito que autocrítica, auto-reflexão pode apressar o processo de amadurecimento intelectual, científico, pedagógico do aluno, acho que a auto-avaliação permite isso. (Entrevista com o diretor pedagógico)

Os alunos têm percepção semelhante e valorizam a possibilidade de posicionarem-se e assumirem responsabilidades sobre o seu próprio desempenho:

[...] Muitos alunos vão mal e muitos culpam os professores, então acho que se os professores dão os critérios pra avaliação, você vai se auto-avaliar de acordo com os critérios e assim o aluno pode se auto-conhecer. Como é que eu quero tirar MS se eu não cumpri os critérios? Então “é uma” de você se auto-conhecer, quando você se auto-avalia você pode ver o que você tem de melhor, possibilitando aumentar sua auto-estima, o que você está fazendo, está produzindo e ao mesmo tempo o que está faltando pra você fazer, pra você melhorar. e pra você ver: “Pôxa, eu não tirei essa nota porque eu não fiz isso...” (Grupo Focal)

Dentre os professores pesquisados, um esboçou dúvidas quanto ao peso atribuído à auto-avaliação pelo aluno, na composição da média final. Outro afirmou que poderia considerar a parte mais importante do processo avaliativo e os demais entenderam que a auto-avaliação pelo aluno deve ter o mesmo valor das outras avaliações.

A seguir podemos conferir os respectivos depoimentos:

A auto-avaliação teria o mesmo peso que as outras? Eu não sei responder... Eu acho que eu tenderia a dar mais peso às avaliações que foram realmente ligadas ao conteúdo, no caso, discurso indireto e usar a auto-avaliação talvez como um divisor de águas entre um MM e um MS, mas tudo são conjecturas. Na realidade, como eu disse inicialmente, não me sinto capaz de responder essa pergunta. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4)

Eu poderia dizer que é a parte mais importante que tem quando ela (auto-avaliação) é bem feita e quando ele entendeu bem o processo [...] tem um peso considerável na menção final do aluno [...] Pela minha experiência ela reflete muito bem o fato aferido, nunca aconteceu uma discrepância muito grande. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

É um momento em que o aluno vai parar pra pensar naquilo (auto-avaliação), ainda que alguns não encarem com seriedade, mas acho que tem que ser vista... até pra que aqueles que não encaram com seriedade passem a ver que isso é sério, que tem o mesmo peso. E eu acho que dentro dessa pedagogia que a gente vem tentando construir, de um aluno ser mais participativo, no caso aqui mesmo, a própria proposta da escola de que o aluno seja mais participativo, acho que seria incoerente não dar o mesmo peso pra auto-avaliação. A gente não propõe que ele participe e quando ele participa o peso é menor? (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2)

Quanto aos aspectos institucionais que podem vir a contribuir ou dificultar a utilização da auto-avaliação pelo aluno, todos os docentes têm a percepção de que a proposta pedagógica da instituição permite o uso de tal procedimento e que a mesma admite esse tipo de avaliação como parte do processo avaliativo. Isso pode ser observado em várias entrevistas, como podemos verificar nas transcrições abaixo:

No (*)¹⁴, no dia em que eu optei por essa avaliação eu sei que eles vão aplaudir, pois é uma tendência da escola, o que não quer dizer que vai facilitar, é apenas mais um tipo de avaliação, uma outra forma dela também contribuir no processo. E eu vou fazer, eu quero fazer, no próximo ano. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

Das (escolas) que eu trabalhei até hoje é a que mais oferece condições de utilizar a auto-avaliação, porque o aluno é levado por outras circunstâncias a pensar o cotidiano dele. A partir do momento que ele pensa o cotidiano dele para ir ao conselho de classe, do que vai ao conselho de classe, ele volta com o retorno dos professores, da direção para a turma dele... É sempre um momento de reflexão: “Como é que eu estou dentro disso aqui tudo?” (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

Definitivamente sim. Acho que não há dúvida. Se a proposta é justamente tornar o aluno um ser ativo, participante, pró-ativo no seu próprio processo de aprendizagem e ter responsabilidade sobre ele, acho que a auto-avaliação tem tudo a ver com isso. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4)

O diretor confirma que a proposta pedagógica dá anuência à utilização da auto-avaliação pelos alunos, como parte do sistema avaliativo da instituição, conforme podemos observar no trecho abaixo: “Do ponto de vista regimental, sim. Ao professor é orientado, pelo menos existe isso no regimento, que a auto-avaliação deva fazer parte da sua avaliação, da avaliação que ele vai fazer com o aluno”. (Entrevista com o diretor pedagógico)

¹⁴ (*) Instituto de Educação pesquisado

Podemos constatar que tantos os docentes quanto a instituição têm plena consciência da possibilidade regimental de utilização da auto-avaliação pelo aluno e da liberdade que a escola oferece em praticá-la. Porém, pouquíssimos docentes utilizam esse recurso de forma sistemática, fato atestado pelos alunos que só identificaram três professores em toda a escola que utilizam a auto-avaliação regularmente.

Observamos que pelo menos dois professores mantêm, em sua memória profissional, lembranças de instituições que não davam liberdade aos docentes para diversificar o modelo avaliativo, não permitindo inclusive o uso da auto-avaliação pelo aluno e isso pode ter moldado o comportamento de muitos professores, que foram castrados desta possibilidade e eliminaram essa modalidade do seu universo avaliativo. Esses professores reconhecem que a atual instituição em que trabalham é diferente.

Tem as muralhas erguidas pelas próprias escolas, porque muitas vezes você quer fazer uma coisa dessas e a escola diz não. A avaliação daqui é assim e não pode fugir disso aqui. Então o próprio sistema não permite você fazer, não é o caso da escola em que eu trabalho hoje, o (*)¹⁵. É realmente uma dificuldade minha. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

A falta de hábito, porque a vivência dentro das escolas não permite isso. A escola diz que o aluno não tem que pensar o que ele está vivendo, ele tem que absorver o que o aluno está passando, fim. Então se ele não é levado a uma reflexão, como é que o professor quer que ele dê todas as competências e habilidades que você conseguiu? (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

Nos questionários, ao serem interpelados sobre a existência de barreiras institucionais na introdução da auto-avaliação pelo aluno, dois professores foram categóricos e negaram qualquer possibilidade; três não reconhecem a existência de barreiras institucionais propriamente ditas e um professor considerou o medo de se expor e o despreparo dos corpos docente, discente e de funcionários da escola, como uma barreira institucional a ser superada. Dentre os que não foram categóricos em negar as barreiras, porém não as admitiram, está o professor 4, que declarou necessidade da instituição oferecer preparação prévia aos docentes: “Não diria que existam barreiras propriamente ditas, mas acredito que a implantação de um sistema de auto-avaliação, tem que ser precedida de *workshops* para esclarecimento acerca do assunto”. (Questionário, Professor 4).

¹⁵ (*) Instituto de Educação pesquisado

Outro professor classificado nesse mesmo grupo entende que as barreiras estão nos próprios atores do sistema: “Existem barreiras, talvez não da instituição, mas do universo educativo (abertura dos professores, falta de exercício por parte deles e dos alunos, família) e principalmente devido à imaturidade de muitos alunos.” (Questionário, Professor 3).

Percebemos que a instituição, embora não ofereça explicitamente nenhuma barreira à utilização da auto-avaliação, deixa a desejar no que diz respeito a apresentar formalmente esse modelo avaliativo ao grupo, proporcionar os devidos esclarecimentos no tocante aos seus benefícios, elaboração, aplicação e utilização dos resultados. Em várias oportunidades, os docentes queixaram-se da insegurança que permeia a utilização da auto-avaliação pelo aluno e sentem falta de um espaço onde possam trocar experiências e serem orientados, bem como a falta de uma coordenação pedagógica na instituição a quem possam recorrer. Pelo menos dois professores foram muito francos ao expor esse tema, como as declarações abaixo evidenciam:

Vamos instrumentalizar os professores com informações, com conteúdos, com palestras de como trilhar o “caminho das pedras” no início, até a gente mesmo conseguir pegar as pedrinhas e ir trilhando o caminho. Mas eu me sinto, nesse quesito auto-avaliação, extremamente vulnerável pelo fato de não ter tido acesso a uma metodologia de como fazer e eu ter medo de estar fazendo uma bobagem [...] Eu gostaria de ter, porque ainda há tempo, uma apresentação mais formal do que devemos e não devemos fazer na auto-avaliação, como ela deve ser conduzida de que forma ela deve ser levada em consideração na menção final. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4)

A falta de experiência com isso (aplicação da auto-avaliação) é um problema. Talvez se a gente tivesse alguém que pudesse orientar melhor [...] Acredito que a barreira maior esteja nos próprios professores, pois não sabemos ao certo como utilizar esse recurso e às vezes até temos medo (Questionário, Professor 2).

Na entrevista com o diretor, o mesmo não parece totalmente sensível a essa deficiência da instituição. Ele acredita na auto-avaliação pelo aluno e declarou que está faltando mais cobrança da instituição sobre os docentes neste quesito.

Acredito que nessa condição a escola cumpre o seu papel. Falta ainda a nós, fazendo aqui uma reflexão mais crítica, um pouco mais de exigência com relação ao compromisso do professor de apresentar um planejamento da sua disciplina bem claro, bem objetivo, para que possa ser inserida nesse contexto de avaliação, a auto-avaliação. (Entrevista com o diretor pedagógico)

Outro aspecto abordado pelo diretor refere-se ao impacto na comunidade escolar, especificamente nos estudantes e seus responsáveis, diante da iniciativa da instituição em utilizar a auto-avaliação pelo aluno como parte do processo avaliativo. “Eu imagino, que um número pouco significativo de pais ou responsáveis entenderiam o processo de auto-avaliação como algo extremamente eficiente”. (Entrevista com o diretor pedagógico).

Pelo menos dois professores em seus relatos, expressaram opiniões correntes na comunidade que colocam em xeque o valor da auto-avaliação:

É, mas tem muitas escolas que não vêem como inovação, vêem como picaretagem, como uma maneira de facilitar a vida do aluno. Eu não vejo desta forma, antes eu via, mas eu estou começando a perceber que o que eu via era errado, existe essa possibilidade sim, a pessoa tem que ser chamada a se avaliar [...] (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

Tradicionalmente pelo senso comum e pela prática educacional, valoriza-se mais a avaliação do conteúdo em separado, a informação. A escola que avalia somente pelo conteúdo formal é considerada mais exigente, “mais forte”, pelo senso comum (Questionário, Professor 6).

Os alunos, não declaram nenhum preconceito a respeito do uso da auto-avaliação, todos acharam importante para o seu desenvolvimento e acreditam que a escola deveria promover essa modalidade de avaliação. “Se eu fosse a diretora, acho que eu incentivaria essa prática”. (Grupo Focal)

Para os alunos, os professores devem ampliar a comunicação e troca de experiências a respeito da auto-avaliação e quando aplicá-la, estabelecer critérios e dar retorno aos discentes.

Diante da comunidade escolar, o termo auto-avaliação pelo aluno deve ser tratado com cautela e precisa do devido esclarecimento da sua função e de seus objetivos para que não haja uma interpretação distorcida. Essa preocupação é citada por praticamente todos os professores: “Acho que, a não ser que esteja extremamente clara na mente dos professores e dos pais a razão da existência da auto-avaliação, provavelmente haveria uma alta resistência”. (Questionário, Professor 4)

Acho que ainda existe uma mentalidade muito presente entre os alunos que auto-avaliação, num termo mais “chulo”, é uma avaliação “nas coxas”. É o professor que não quer fazer a prova, dá um pedaço de papel pra ele se auto-avaliar e se dá SS (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4).

Acho que alguns professores poderiam oferecer resistência e talvez alguns alunos e pais também. Entretanto, considero que se fizer um bom trabalho com a comunidade escolar, explicando o que é auto-avaliação, mostrando qualidades desse processo e colhendo sugestões, deve ajudar em muito o uso deste tipo de avaliação (Questionário, Professor 1).

Outra causa recorrente que figura como uma barreira no uso da auto-avaliação pelo aluno, seria a imaturidade de alguns discentes que não fariam um julgamento justo, aproveitando-se abertamente do modelo para beneficiar-se mesmo não respondendo satisfatoriamente aos critérios definidos.

Alguns alunos que estão dispostos a se auto-avaliarem, a pensar sobre si e outros que não. Estão ali só pra ganhar nota mesmo, porque o pai mandou, porque tem que cumprir o ensino médio. Existe aluno que não tem compromisso consigo mesmo nem com seu aprendizado e alunos que tem compromisso, tanto é que tem aluno que ao se auto-avaliar eu posso pegar só essa nota e colocar lá que está perfeita, mas outros alunos não tem conscientização, não está preocupados. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 1)

Já tentei usar a auto-avaliação, mas acho que não foi bem sucedida [...] Acho que eles (alunos) não conseguiram captar bem o espírito e alguns não responderam, outros “meio” que sabotaram a auto-avaliação e aí acho que não foi bem sucedida. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2).

Agora vão ter aquelas figuras “carimbadinhas” que vão se dar uma menção muito boa, mesmo sabendo que eles não a merecem e é aí, pelo menos na minha visão, onde está o nó, porque eu acho que se for fazer uma auto-avaliação ela tem que ser levada em consideração na avaliação final, porque caso contrário ela perde completamente o sentido. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4)

Esse não parece ser um grande empecilho, mas chama a atenção o fato de vários professores recentirem-se com esse aspecto. O receio e a frustração diante da possibilidade do aluno não ser honesto e coerente em sua avaliação parecem tornar a auto-avaliação num mecanismo frágil e vulnerável, o que seria mais um motivo a desencorajar o professor.

Acho (que não estava utilizando a auto-avaliação) por um momento pessoal. Eu estava terminando minha tese de doutorado, entreguei agora em novembro, então eu estava com muito trabalho acumulado, aí não conseguia parar pra ver

como conduzir esse processo. Eu quero fazer, mas pra fazer mal feito... (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2).

Às vezes o cansaço da gente é uma barreira, ter vários empregos, aí haja criatividade pra pensar em várias dinâmicas, pra várias turmas e várias coisas pra avaliar [...] Nenhuma das instituições que eu trabalho impõe barreiras pelo contrário [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 2)

Esse mesmo professor, em uma outra oportunidade, relatou essa barreira (o tempo), relacionando-a às dificuldades de inovação educacional. Um professor lembra que muitos docentes não refletiram sobre esse tema, pois estão muito focados nos conteúdos necessários aos processos seletivos, aos quais os alunos serão submetidos:

Tem muito colega nosso que não tem uma clareza, porque não pensou no assunto: “O que é que eu quero desenvolver no meu aluno com esse conteúdo?” Ainda funcionamos muito assim: “Eu tenho de passar esse conteúdo, porque ele vai precisar devolver isso numa prova, num vestibular, no PAS”. É o conteúdo pelo conteúdo e não o conteúdo para fazer análise, entender o mundo, interpretar, fazer co-relação, se situar, fazer um julgamento ético. Não é pra isso, é para ele se informar com esse conhecimento e ter a vida facilitada em dois, três dias num processo de avaliação... Funciona muito assim. Imagina para essa cabeça, falar em auto-avaliação? (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

Ainda sobre o corpo docente, outro professor ressalta que muitos colegas talvez não tenham uma boa impressão da auto-avaliação pelo aluno, pois há uma relação íntima entre avaliação e poder.

Eu não sei se todo mundo vê isso (a utilização da auto-avaliação) com bons olhos, de professor assim... Porque é difícil mesmo você trabalhar com isso e muitos professores gostam muito do poder. De uma maneira geral o professor tem um prazer com o poder e o poder de avaliação “sai da mão” do professor... (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

O diretor pedagógico também compartilha dessa opinião e com seu depoimento reforça as relações de poder que permeiam o ato de avaliar.

Eu acredito que alguns professores ainda querem se utilizar da avaliação como instrumento de pressão com relação à conduta do aluno. Alguns ainda conseguiram perceber que avaliação não pode ser usada como instrumento de pressão. Eles ainda querem vincular a avaliação à sua autoridade e não conseguem separar pra que o processo de avaliação serve: pro aluno ver se ele aprendeu ou não, se ele conseguiu atingir determinadas habilidades, determinadas competências ou não. Às vezes isso é usado como instrumento de pressão. Eu acredito que isso é um sintoma de que o professor ainda não entendeu o papel dele. (Entrevista com o diretor pedagógico)

O professor identificado como o mais motivado para inovar também se mostra muito inclinado a utilizar a auto-avaliação em breve. Atualmente está se preparando e preocupa-se em utilizá-la dentro de um processo, de um contexto, como alerta Villas Boas (2001), assim o docente acredita que terá maiores chances de êxito. “A auto-avaliação não pode ‘cair de pára-quedas’. Ela tem que ser processo. Pra você ter processo, você tem que conhecer o grupo, tem que trabalhar com o grupo já há um determinado tempo [...] Você já tem uma realidade, um contexto”. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

5.4 Objetivo específico: Qual o significado atribuído pelos docentes à inovação educacional e à auto-avaliação como elemento inovador no processo de ensino-aprendizagem.

Para a análise do objetivo acima, foi utilizado essencialmente o seguinte instrumento: Entrevista com os professores.

Todos os docentes tributam à inovação importância significativa tanto no processo ensino-aprendizagem, quanto na educação e formação dos alunos. Para três professores, o nível de atenção dos discentes é o melhor sinal para indicar a necessidade de inovar suas ações pedagógicas, como expressa o professor: “Quando eu percebo que não estou atingindo o aluno com aquele tipo de estratégia, está na hora de mudar. Quando aquele discurso não é mais entendido, está na hora de mudar. Quando tem indisciplina, está na hora de mudar”. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 6).

Outros três preocupam-se em tornar a aula mais estimulante e motivadora, mantendo a parceria com os alunos. Um deles especificamente demonstrou preocupação especial em

marcar a sua passagem pela vida do aluno, deixar um registro na sua memória. Quando questionado porque utilizava uma diversidade de estratégias e recursos didático-pedagógicos, afirmou:

Eu acho que é pra motivar, estimular, e até muitas vezes pra que o aluno não se esqueça da gente. Porque é triste: dez anos depois o aluno passa por você e nem lembra que você existe. Eu acho que pra algumas coisas, como essa, o aluno não te esquece, isso é um pouco pessoal. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 5)

Para esse professor, a inovação é uma característica inerente à educação, portanto essencial, devendo permear todos os níveis de ensino. Ele sente constantemente necessidade de inovar e reconhece que os alunos estão mudando e com isso, surgindo novas exigências. Esse sentimento estende-se aos demais professores que também demonstraram preocupação com o avanço tecnológico e com o mundo em rápida e permanente evolução, como expressa um professor:

Eu tenho 43 anos e entrei na UnB com 17. Quando eu estava no ensino médio a diversão que a gente tinha aqui em Brasília era jogar “bet” e brincar de “Atari”. Hoje em dia existe um “bombardeamento” tecnológico em cima da cabeça desses meninos, passando por internet, videogame, jogos sofisticados e isso faz com que haja um declínio na capacidade deles de focar alguma coisa durante 50 minutos. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4).

Percebemos preocupação em dar uma formação aos alunos sintonizada com as exigências dos novos tempos, conforme o relato de dois professores:

Hoje o meu aluno tem uma necessidade além disso, então eu como professor tenho que inovar o tempo todo e isso significa dizer, estar estudando o tempo todo, Arranjando novas dinâmicas. Não adiante ficar com o livrinho amarelo com aquela aula decorada e muito menos com as velhas estratégias de sala, porque muitas vezes dentro da própria escola, quando uma turma tem um jeito, a outra tem outro e você tem que usar essas teses inovadoras em uma turma diferente da outra, então é constante. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4)

Mas eu acho que é legal, é necessário, o mundo evoluiu, o mundo mudou, a sala de aula não podia ficar igual há 40, 30 anos. Eu acho que tem que mudar, tem que se adaptar ao mundo, até pra atrair os jovens, para que a sala de aula não seja tão enfadonha, pra que a gente também quando esteja trabalhando, tenha novas possibilidades [...] (Entrevista semi-estruturada I, Professor 2)

Um professor mostrou sua preocupação em transformar o ato de aprender num ato de prazer e a inovação torna-se elemento fundamental, como podemos perceber em seu relato.

Essencialmente pra um mundo que está mudando, a gente tem que inovar sempre. Alguma coisa a gente faz muito errado, porque a gente tem que prender os alunos, a gente tem tabela, a gente tem grade, a gente precisa inovar urgentemente pra escola ser algo interessante... Eu tenho um filho pequeno e vejo como é bom aprender, como ele gosta de aprender, e como a gente não consegue dar esse prazer pros nossos alunos. A gente tem “que correr atrás” disso mesmo. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 1).

Em algumas oportunidades, os docentes reconhecem que a proposta pedagógica da instituição dá liberdade e representa um convite à inovação e isso parece ser mais um fator que os incentiva no sentido de inovar. “A proposta pedagógica da escola inova em vários aspectos: o enfoque holístico e humanista, levando em consideração os alunos em suas individualidades e necessidades, a diferencia dentro o universo de ensino médio de Brasília”. (Questionário, Professor 4)

Contudo, um dos professores fez severas críticas ao corpo docente que, na sua opinião, não está inovando e com isso, o discurso da instituição está “caindo no vazio”, como podemos conferir:

[...] uma das coisas que é mais propagada como o diferencial do (*)¹⁶ é sua proposta pedagógica, que contém vários elementos inovadores. Porém falo como alguém que está vivendo isso aqui desde que a escola abriu: tem muito blá, blá, blá – em relação à proposta pedagógica. Mas eu percebo alguns colegas e inclusive muitas vezes eu também, – por que não admitir? usando práticas que de inovadoras não têm nada. Não adianta só falar que é inovador se não há uma inovação de fato no dia-a-dia da escola, isso ainda acontece, mas é uma coisa contornável, com certeza. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4)

¹⁶ (*) Instituto de Educação pesquisado

Um pouco mais adiante, esse professor procura explicar essa distorção enumerando algumas causas:

[...] Acho que isso se deve basicamente ao fato de como todos os professores ou a grande maioria são responsáveis e bons professores, bons profissionais e profissionais “com cancha”, nunca existiu que eu saiba, treinamento consistente (não sei se a palavra é treinamento) sobre o que são realmente essas inovações. Essas inovações são baseadas em quê? Qual a corrente científico-acadêmica por trás disso? Por que dessas inovações? (Entrevista semi-estruturada I, Professor 4).

Dos seis professores pesquisados, dois admitiram não estar promovendo efetivamente nenhuma inovação na sua prática docente. Um deles, embora não tenha respondido diretamente à pergunta, deixou evidente que também não tem realizado um trabalho pedagógico inovador e os outros três relataram suas experiências inovadoras. Contudo, avaliando seus relatos, não se observa nada de significativo em relação à inovação educacional, com exceção do professor já identificado como altamente motivado pela inovação, de acordo com sua declaração a seguir:

Eu procuro criar aulas diferenciadas, não ficar só no “cuspe e giz”, trazendo a tecnologia disponível, e fazendo dessa tecnologia não algo enfadonho, que todo dia repita o *datashow*, mas pelo menos, aproveitar a imagem que ele está acostumado e utilizar o mecanismo que eles gostam tanto para poder ensinar, essa é a grande inovação. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 5)

Por último, percebemos que outra razão que impele o professor a buscar a inovação relaciona-se com as exigências do mercado de trabalho. Os professores preocupam-se com a qualidade do seu trabalho e querem manter prestígio junto ao aluno, procurando diversificar e dinamizar sua prática docente. Exemplo:

Acho que a inovação é uma situação de vida ou morte, o professor que não inovar vai desaparecer. Eu não estou dizendo que ele vai deixar de dar aula, estou dizendo que ele vai desaparecer como professor, pois ele não vai alterar nada na vida de quem passar por ele. Simplesmente vai ser um “passador” de informação, e isso não adianta. (Entrevista semi-estruturada I, Professor 5)

Talvez eu sinta mesmo (necessidade de inovar o trabalho docente), tem hora que eu saio duma aula e falo assim: “Gente, nem eu queria assistir, quem dirá esses meninos”. A coisa de falar demais e o quadro... por mais que eu tente colocar um vídeo, ainda sinto que eu tenho que inovar mais (Entrevista semi-estruturada I, Professor 2).

Para o diretor pedagógico, a inovação educacional torna a escola mais atrativa e a aprendizagem mais eficiente e significativa. Para os alunos, não resta dúvida de que a escola é inovadora, desde a proposta pedagógica flexível, passando pelos diferenciais (professor tutor, professor assistente, minicursos e projetos, horário de início das aulas, disposição das carteiras em semi-círculo, etc) até a maneira como prepara o aluno. Observe o depoimento de um aluno:

Acho que o progresso deste colégio pode ser mais a longo prazo pela própria proposta dele. Todo o benefício que ele traz, toda a evolução pode ser um pouco mais demorada, mas tem tudo pra provar pra todo mundo que esse é o melhor jeito de ensinar. Que pressão, só conteúdo não é... E a gente tendo uma proposta mais flexível, mais inovadora, pensando no aluno mais como cidadão, como pessoa, não só como um número aprovado em algum lugar, acho que tem tudo pra provar que é o melhor caminho. E o mais interessante é que não está direcionado só para o vestibular, não pressiona, não vejo os alunos pressionados, eu vejo que eles se sentem livres pra poder estudar, pra fazer outras coisas também...(Grupo Focal).

Quanto ao significado atribuído pelos docentes à auto-avaliação como elemento inovador no processo ensino-aprendizagem, todos os professores participantes da pesquisa acreditam que a auto-avaliação pelo aluno constitui-se numa ação educativa inovadora, pois não verificam a sua utilização de forma sistemática, mas sim em ocorrências esporádicas e raras.

Durante as entrevistas, quando os docentes pesquisados eram interpelados quanto ao fato de considerarem a auto-avaliação pelo aluno como uma ação educativa inovadora, os mesmos, em várias oportunidades, deixaram isso explícito. Exemplo:

E a auto-avaliação é inovadora? É, basta dizer que eu tenho 43 anos e eu nunca fiz uma auto-avaliação na minha vida estudantil. Imagino que as pessoas da minha geração devam falar a mesma coisa. Você vê que ainda hoje, você pega escolas de

matizes, de propostas pedagógicas diferentes e que eu saiba nenhuma delas utilizou auto-avaliação de forma consistente. Talvez possa usar uma auto-avaliação aqui e ali, mas não de uma forma consistente. e “redonda” no sentido de fazer com que a auto-avaliação seja um instrumento avaliativo. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4)

Sim, porque eu nunca tive essa oportunidade na escola quando eu estudava. Porque não é muito normal os professores deixarem os alunos se auto-avaliarem, porque as vezes as visões não são condizentes. O professor tem uma visão do aluno, e o aluno tem outra visão dele e isso pode gerar até uma situação de conflito que o professor vai ter que saber administrar. Talvez por isso as práticas mais tradicionais nem “pensassem” nisso, porque o professor estava lá no alto, o cara sabia tudo, o aluno estava ali embaixo e não sabia nada, só tinha que aprender. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2)

Dois professores, ao responderem a mesma indagação, foram além em suas avaliações e analisaram algumas possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes. O primeiro discorreu sobre as relações de poder que envolvem a avaliação:

Acho que é (ação educativa inovadora). Não é muito comum, eu não sei se todo mundo vê isso (a utilização da auto-avaliação) com bons olhos, de professor assim... porque é difícil mesmo você trabalhar com isso e muitos professores gostam muito do poder. De uma maneira geral, o professor tem um prazer com o poder e o poder de avaliação “sai” da mão do professor e por isso mesmo eu acho inovadora e boa, exige mais do aluno o crescimento como pessoa... Eu acho até que se você fizer um bom trabalho de auto-avaliação ao longo do ano, o próprio aluno pode se perceber de maneira diferente, pode crescer. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 1)

Eizirik (1992) já havia chamado a atenção sobre a complexa rede de poderes que sustenta o tecido social do sistema escolar.

Já o segundo professor discorre sobre as dificuldades de romper com o modelo tradicional:

Considero (a utilização da auto-avaliação uma ação educativa inovadora). Acho que como prática é pouco utilizada. Os que utilizam ainda têm grandes dificuldades como eu já falei. Eu vejo valor nela e vejo dificuldade na aplicação e às vezes é mais fácil conservar o tradicional. A avaliação que eu faço do aluno é um caminho mais fácil e mais rápido, mas é uma prática inovadora e ela vai demorar

muito tempo pra ser uma prática universalizada dentro da escola. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

Um outro professor dá uma dimensão maior à auto-avaliação, pois além de inovadora, ele a considera uma ação educativa que permite um importante diálogo, capacitando o aluno para no futuro gerenciar sua própria vida.

É educativo, porque você dá oportunidade para a pessoa fazer algo que não é comum em sociedade, que a gente vive desde o tempo da ditadura, que é você colocar o que você pensa sobre o que você faz. Quando você (o aluno) faz auto-avaliação pro professor, por exemplo, você também vai escutar o que o professor pensa de você, porque se você falar alguma coisa que não é muito coerente, por exemplo: você é uma pessoa que conversa muito, você fala que não conversa, obviamente vai ter um debate sobre aquele ponto e você vai mostrar uma falha do aluno e cobrando dele uma responsabilidade, de repente, você fala: “Tudo bem... Eu não concordo, mas vamos ver como vai ser seu comportamento a partir dali.” Você faz acordos com ele. Pra que coisa melhor que isso, isso é cidadania, isso é modernidade, é você trazer a liberdade do aluno gerenciar o seu próprio dia. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

Entendendo que a auto-avaliação pelo aluno foi considerada por todos uma ação educativa inovadora, devemos compreender o seu significado no processo ensino-aprendizagem. Também nesse caso, encontramos unanimidade entre os pesquisados. Todos consideram a auto-avaliação pelo aluno importante no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os professores, o papel do docente é estimular o processo de ensino-aprendizagem, porque ele é o responsável por tornar o aluno mais capaz. Nesse caso, a auto-avaliação é ideal como objeto de inovação para refletir a sua postura e a do próprio aluno e diagnosticar o que não foi bem-sucedido e o que teve sucesso, embora a auto-avaliação ainda seja pouco utilizada.

Os professores afirmam que procuram abordar os conteúdos de forma diferenciada para estimular o processo ensino-aprendizado, porém, poucos utilizam a auto-avaliação por medo de errarem, por insegurança em não saber utilizá-la e, segundo a grande maioria, por falta de tempo. Os professores consideram a auto-avaliação importante para os alunos avaliarem seu posicionamento diante das responsabilidades assumidas e objetivos traçados e

também afirmam sua importância na formação do cidadão. Vamos acompanhar alguns trechos das entrevistas que evidenciam essa constatação:

Na auto-avaliação quando a gente aplica para o aluno, a gente consegue ter um certo perfil do aluno, diagnosticar algumas coisas, até se aquilo é feito ao longo do semestre é legal porque a gente pode tentar resgatar aquele aluno. Então, às vezes, um aluno que falta muito ou um aluno que vai mal, às vezes na auto-avaliação ele pode deixar transparecer algum motivo que você pode chamar e resgatar ou tentar mudar suas práticas. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2)

Existe importância [...] Eu acho que aí vai muito também de tornar os alunos cada vez mais conscientes de que eles têm que assumir responsabilidades, parte da responsabilidade sobre sua própria educação. Eu acho que auto-avaliação é um passo nesse sentido, dele [o aluno] assumir a responsabilidade sobre coisas que faz ou deixa de fazer em termos de sala de aula, de comprometimento, etc [...] (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4).

Você dá mais dinamicidade ao trabalho, coloca mais a coisa dentro da realidade do aluno e o aluno também se torna co-responsável. Por exemplo, você vai falar de um tema que é reforma agrária e você só puxa os temas que você acha interessante é uma coisa. Agora, se você fala: “Nós temos que discutir o tema reforma agrária”. O que é importante trabalhar além daquilo que você já mais ou menos programou. “Vocês acham que deveriam?” (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5).

Quanto à capacidade do aluno de se auto-avaliar, dois professores acreditam que eles são capazes, porém, têm dúvidas quanto ao nível de honestidade dos mesmos. Um deles ressalta que a auto-avaliação deve ser um processo, que o professor precisa conhecer o aluno e vice-versa e, a partir daí, a auto-avaliação pode ser uma das formas de avaliar. Em sua entrevista, este professor afirmou:

Você já tem uma realidade, um contexto, você já sabe quem é o aluno que você está avaliando, você já sabe mais ou menos o que o aluno vai colocar na auto-avaliação dele, você sabe quando ele vai ter mais legitimidade para colocar aquilo, até a honestidade mesmo. Tem aluno que não está nem aí, não entende o que é isso, mas a maioria sabe. Eu acho que seria subestimar dizer que eles não teriam essa capacidade, têm capacidade. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

Dois outros professores não têm convicção quanto à capacidade dos alunos de se auto-avaliarem, pois acreditam que vários alunos são imaturos e descompromissados. Em seu relato, um outro professor foi categórico ao avaliar esse tema e afirmou:

Nenhum ser humano está capacitado para se auto-avaliar, pois os nossos mecanismos naturais de defesa tendem a amenizar as nossas próprias avaliações, contudo, acho necessário esse exercício para desenvolver essa capacidade, já que somos constantemente avaliados pelos outros. (Entrevista semi-estruturada 2, Professor 6)

Em sua entrevista, o diretor pedagógico considerou a utilização efetiva da auto-avaliação pelo aluno uma inovação que permite o amadurecimento intelectual dos alunos e o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva. Embora o regimento contemple a sua utilização, isso não se dá de forma regular, constituindo-se numa exceção. Para ele, esse fato deve-se à falta de estímulo e exigência por parte da instituição.

Os alunos também entendem que a auto-avaliação é um elemento inovador e contribui para o processo ensino-aprendizagem, como podemos observar nos trechos destacados do Grupo Focal:

Acho interessante ser avaliado por outro ponto. Muitas vezes o professor lá na frente, mesmo você não sendo só um número, às vezes você não é tão aberto assim e ele avalia pontos gerais. Tem pontos que ele não vê e talvez que ele nunca veja se você não puder se avaliar e não puder dizer pra ele, então eu acho inovador por isso...(Grupo Focal).

Também é uma forma de auto-crítica, de você não só olhar pros defeitos do professor, dos alunos, dos seus colegas de sala, mas olhar pra você mesmo: “O que faltou pra eu tirar aquela nota a mais? O que eu poderia ter melhorado?” Isso seria inovador... (Grupo Focal)

5.5 Objetivo específico: Compreender qual o papel que os docentes atribuem aos alunos no processo de avaliação.

Para a análise do objetivo acima, foi utilizado essencialmente o seguinte instrumento: Entrevista com os professores.

Todos os professores, sujeitos da pesquisa, declaram que procuram diversificar suas avaliações utilizando vários modelos. Há uma preocupação de não se limitar à prova, embora essa modalidade seja utilizada por todos. Mesmo os professores tendo repetidas vezes exaltado a liberdade que lhes é dada para avaliar, nenhum deles parece prescindir do uso da prova. O regimento escolar em seu Artigo 90 define: “São realizadas em cada componente curricular no mínimo duas avaliações da aprendizagem durante o bimestre letivo” (REGIMENTO ESCOLAR DO (*)¹⁷, 2003, p. 21).

Observamos que o regimento preocupa-se em estipular quantidade mínima de avaliações, sem definir necessariamente os modelos. Em seu Artigo 88, o regimento escolar deixa isso evidente: “A avaliação da aprendizagem é realizada pelo professor, mediante utilização de instrumentos e estratégias diversificadas [...]” (REGIMENTO ESCOLAR DO (*)¹⁸, 2003, p. 21).

Um professor chega a afirmar que é uma vontade do aluno ser submetivo à prova como instrumento de avaliação: “Eu uso prova, trabalhos, às vezes algumas exposições. A prova porque é um instrumento que de certa forma o aluno quer ter, a palavra ‘prova’ já é provar que ele é capaz ou não de ter adquirido aquele conhecimento”. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5).

Mesmo o professor que na primeira entrevista tinha afirmado que poderia trabalhar sem necessidade de ter avaliação ou mesmo menção, não descarta a ‘prova’ no seu sistema de avaliação. Observe as respectivas declarações: “Eu poderia trabalhar perfeitamente bem com meu aluno, sem ter de apresentar menção, sem ter de apresentar avaliação, nota [...]” (Entrevista semi-estruturada 1, Professor 6).

Utilizo a leitura de textos, a avaliação da atenção, da compreensão durante as aulas no decorrer do bimestre. Utilizo avaliação de devolução do conteúdo dado sob a forma de análises, de comparações, de conexões de um conteúdo com outro, sob a forma de prova discursiva individual sem consulta. Outros bimestres faço a

¹⁷ (*) Instituto de Educação pesquisado

¹⁸ (*) Instituto de Educação pesquisado

prova em dupla, com consulta discursiva (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6).

Contudo, esse professor tem uma preocupação em oferecer um grande número de opções avaliativas ao aluno, como se pode observar no trecho a seguir:

Eu faço questão de “fazer” avaliações diferenciadas, além de toda a observação dele, do aluno durante o bimestre, para que ele possa ter uma experiência com avaliações diferentes. Então, por exemplo, individual com consulta discursiva. Nunca usei a objetiva, nunca experimentei, tenho dificuldade em “fazer” prova objetiva. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

Além disso, o professor em questão preocupa-se em desenvolver diversas habilidades e competências nos alunos através da avaliação e não apenas promover a devolução dos conteúdos, como evidencia o trecho abaixo:

O objetivo principal é que o aluno saiba ler, compreender, entender e elaborar o que leu e eu acho que esse tipo de avaliação permite que eu possa aferir, que eu possa constatar, avaliar o nível de leitura dele, o nível de compreensão de texto, de interpretação, de elaboração de análise comparativa, de capacidade de inferência, clareza, fluência, maturidade para alcançar o que foi perguntado. Quando eu peço, por exemplo, uma análise em que ele tenha de aproveitar o texto da prova com algum conteúdo que foi discutido em sala de atualidade, tem hora que eu peço essa conexão pra ver se ele é capaz de fazer essa análise comparativa (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6).

Uma das preocupações desse docente, a qual é compartilhada por outros dois professores, é trazer o aluno a participar da construção da sua avaliação, ou pelo menos, poder escolher o tipo de avaliação a ser trabalhado. Com isso, o aluno ocuparia um lugar central, também no que diz respeito ao processo avaliativo, tornando-se sujeito da sua própria avaliação. A seguir, destacamos três trechos dos respectivos professores, em que é possível constatar, no mínimo, uma preocupação com o papel do aluno no processo avaliativo:

Eles participam pouco da elaboração do processo, eles vão respondendo ao que eu pergunto, eles vão respondendo ao encaminhamento que eu dou, mas ainda não

construí um tipo de avaliação que eles tenham uma participação maior, a não ser em apresentações de pouquíssimos seminários que eu tenho feito, aí tem uma construção, ele vai ter que “ir atrás” do conteúdo, construir esse conteúdo, dar uma seqüência lógica com princípio, meio e fim... (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6).

Com alguma frequência eu trago um texto pequeno pra eles, um parágrafo, ou escrevo no quadro e eu peço pra eles prepararem itens de verdadeiro e falso sobre esse texto e eu os avalio por isso, não só pela correção do inglês, mas também pelo grau de inventividade, de criatividade, de pertinência dos itens... Essa etapa eu sempre faço, eles fazem normalmente dez itens e eu os avalio nesses itens. Algumas vezes, dependendo da qualidade desses itens numa sala de trinta, quarenta alunos, eu vou acabar a aula com sessenta, setenta itens. Eu pego os dez itens melhores e faço daquilo uma avaliação com os itens que eles mesmos prepararam pra eles corrigirem, sem correr o risco de: Ah! Mas isso aqui eu fiz”. Porque pode ser que o aluno tenha feito um, mas os outros nove provavelmente ele não fez, então ele participa de uma forma mais ativa. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4).

Eu tento que a gente interaja mais, faça trabalhos em grupo. Nesse semestre trabalhei com estudo dirigido, alguns painéis. A participação deles é essa, mas acho que não participam muito no sentido de escolher que avaliações eles gostariam de ter. Eu tive uma experiência esse ano aqui na escola: duas alunas pediram pra fazer avaliação oral em vez de escrita e eu deixei. Esse foi um primeiro passo, foi um início, mas até por falta de tempo eu não consegui “abrir muito leque” para eles participarem, mas no momento em que eles me procuram sempre estou “aberta”, então aconteceram dois casos numa turma e elas se saíram muito bem na prova oral. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 2)

É importante destacar que esses docentes têm uma preocupação adicional quando pensam a avaliação: a de mover o aluno da passividade que costuma dominar os discentes, diante dos processos avaliativos. Essa intenção é muito válida, pois os professores, quando avaliam, já não se satisfazem em ter o aluno na posição de simples receptor, querem a sua mobilização e interação com os instrumentos dinamizando o processo avaliativo.

Um professor ao ser questionado sobre o motivo da sua preocupação em variar o formato da avaliação, respondeu:

Porque tem aluno que tem dificuldade na escrita, aluno que tem dificuldade na fala, porque o aluno é plural, ele não tem uma característica só, é uma maneira de você ver o aluno de várias formas, é uma maneira de você perceber o acompanhamento dele. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 1).

Dois professores ressaltaram sua decepção quanto à qualidade dos trabalhos apresentados e um inexplicável comodismo que muitas vezes frustram iniciativas avaliativas diferenciadas.

Aqui (instituição pesquisada) são muito acomodados (alunos). Sacudir esses meninos não é fácil. A leitura do próprio livro hoje, teve grupo que não apresentou numa sala considera boa... Tem um descompromisso no ar que eu não sei identificar direito. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6)

[...] Eu dei um trabalho que foi pro ano inteiro, então a nota foi pro 4º bimestre, pro aluno escolher a partir do tema que ele mais gostava, não tinha uma coisa obrigatória [...] eu me decepcionei, tanto ano passado quanto neste ano. Eu espera mais, eu acho que ficou “raso”, dava pra aprofundar em todos os trabalhos tirando algumas exceções, na maioria acho que faltou “profundidade”. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 1)

Um professor apresenta uma preocupação especial em monitorar os trabalhos para evitar que os alunos, por meio dos recursos proporcionados pela informática, simplesmente copiem, sem que haja o estudo do respectivo tema.

Eu evito passar trabalho para o aluno entregar porque eu não acredito, ainda mais na era do computador. Eles vão num *Google* “da vida”, tiram as informações, copiam simplesmente *ipsy litter* e não lêem. E quando passo algum trabalho assim, exijo que seja no mínimo manuscrito. Eu volto ao “tempo das cavernas”, pelo menos para exigir que o aluno leia e copie o que está escrevendo, é o mínimo. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5).

Outro professor contou uma experiência muito interessante que ele tem desenvolvido no processo avaliativo e que estimula a cooperação, estreitando os laços de amizade e solidariedade na classe. Essa cooperação entre os alunos é utilizada para beneficiar àqueles que contribuem e estão oscilando, ao final do bimestre, entre duas faixas de menção.

Uma outra coisa que eu uso como instrumento avaliativo, não é exatamente a parte do inglês, mas é aquela visão mais ampla um pouco. Eu cobro muito que eles colaborem entre si: aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos. Eu acho que isso é um exercício de cidadania, têm que ajudar uns aos outros. No início eles acham isso meio esquisito, mas ao longo do ano isso ocorre naturalmente. É natural que eles ajudem, isso inclusive já minimizou problemas de relacionamento entre eles. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 4)

Pelo menos dois professores reconheceram o caráter dialógico da avaliação e perceberam que o aluno está numa posição ambígua. Ao mesmo tempo que ele é avaliado, ele também avalia o trabalho do professor, ou o professor, a partir do desempenho do aluno na avaliação, tem a oportunidade de avaliar o seu próprio trabalho.

Esse papel é de avaliador e avaliado. Ele avalia o meu trabalho, porque muitas vezes você passa um milhão de coisas e pensa que o aluno entendeu. Às vezes você desenvolve um trabalho com o aluno, e fala tudo e na hora que realmente ele vai “mostrar o serviço”, não é bem aquilo [...] Avaliador do seu trabalho porque se muitos vão mal, é sinal de que você está tendo algum problema, uma falha na comunicação. E ele também é avaliado porque está colocando à disposição de tudo aquilo que foi colocado para ele a interpretação do que ele aprendeu, então é uma via de mão-dupla, vai e volta. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

Zabala (1998) já tinha antecipado essa avaliação não-formal e constante a qual submetemos e estamos submetidos, algo que Freitas (2005) classifica como “juízos informais”.

A complexidade do fenômeno da avaliação é realçada por Perrenoud (1990), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares. Por outro lado, a análise do processo avaliatório mostra que:

Não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação. [...] Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento (PERRENOUD, 1990, p.18).

Para um dos professores, o aluno ao mesmo tempo que é objeto da avaliação também é sujeito: “Então acredito que ele seja objeto enquanto é foco de avaliação e sujeito enquanto

está passando, apresentando o que foi que ele elaborou, o que foi que ele reteve.” (Entrevista semi-estruturada II, Professor 6).

Ao que parece, os professores da instituição pesquisada estão se esforçando para aprimorar as suas experiências avaliativas e buscando alcançar os alunos a partir de distintos caminhos, diversificando os instrumentos de avaliação. Não foi possível constatar, entre os sujeitos pesquisados, indícios de que a avaliação ainda seja utilizada como elemento de pressão e punição, embora ela ainda mantenha o seu caráter vertical predominantemente, funcionando ainda como um instrumento de poder. Essa preocupação apareceu em alguns depoimentos, incluindo o do diretor, que afirmou: “É uma dificuldade para inovação, porque o professor fica o tempo todo utilizando (a avaliação) como instrumento de pressão”. (Entrevista com o diretor pedagógico).

Felizmente, os professores começam a utilizar os resultados da avaliação para também rever os rumos do trabalho docente, procurando aprimorá-lo e sintonizá-lo com o corpo discente, buscando alcançar maior aproveitamento. Essa nova postura docente fica evidente no depoimento do Professor 5:

Uma das coisas que eu procuro fazer é tentar reverter a maneira de como eu estou trabalhando, mudando a aula, pedindo sugestões deles e jogando a responsabilidade neles no sentido de reconhecer suas falhas, mas normalmente sou eu que tenho que mudar a minha maneira de “fazer” a aula, de “fazer” a prova, isso depende das circunstâncias, normalmente é mais fácil um mudar do que quarenta [...] Se eu expliquei um determinado assunto e não deu certo, vou tomar outro rumo, nem que seja mais longo, mas buscando o sucesso. Não é fácil, é bem difícil. (Entrevista semi-estruturada II, Professor 5)

Com isso, concluímos que o docente também começa a colocar o seu trabalho em xeque, submetendo-o à avaliação. O aluno gradativamente vai deixando aquela posição de refém da avaliação e assume uma posição especial, em que o seu desempenho na avaliação é o termômetro da parceria professor-aluno, que é o cerne do processo ensino-aprendizagem. O professor já não elabora a avaliação tentando descobrir o que o aluno não sabe, mas procura verificar se o aluno alcançou determinadas competências e habilidades. Nesse contexto, a observação torna-se um componente importante e a possibilidade de atribuir a menção, dá oportunidade aos aspectos qualitativos sobreporem-se aos quantitativos.

5.6 Objetivo Geral: Compreender as barreiras à inovação educacional a partir especificamente de análise das dificuldades que impedem os professores de utilizarem a auto-avaliação pelo aluno como elemento inovador.

Ao longo da pesquisa foi possível fazer algumas constatações, a princípio, em relação aos objetivos específicos que permitiram uma conclusão final sobre o objetivo geral desse estudo. Nesse tópico haverá um esforço no sentido de apresentar respostas a todos os pontos suscitados.

Na instituição alvo da pesquisa, os professores encontram-se motivados para uma prática docente de qualidade, havendo inclusive uma preocupação com a formação profissional permanente. Os professores já incorporaram um dos elementos mais importantes da proposta pedagógica, que é o foco do ensino centrado no aluno. Os docentes pesquisados têm uma vasta experiência atuando em sala de aula e mais da metade tem no mínimo uma especialização, o que os habilita desenvolver o trabalho docente com qualidade. Todos os professores são favoráveis à inovação na educação, porém **não há preparação específica para a prática de ações pedagógicas inovadoras** e as iniciativas nesse sentido são o resultado de características pessoais de alguns docentes que favorecem tais práticas. Observamos **um nível de motivação insuficiente para garantir ações inovadoras consistentes**. Essencialmente, os professores trabalham com aulas expositivas e utilizam regularmente provas para avaliar. No tocante à inovação, os recursos tecnológicos não aparecem com destaque, além disso os profissionais, quando tentam, têm dificuldades em utilizá-los, devido a **problemas estruturais e organizacionais da Instituição**. Os alunos queixam-se também dessa deficiência institucional, fato não compartilhado pelo diretor, que acredita que a instituição oferece toda a infra-estrutura necessária.

Existe praticamente um consenso entre professores, alunos e direção de que a instituição tem caráter inovador, principalmente no tocante à sua proposta pedagógica, que oferece inúmeros diferenciais, além de dar um papel de destaque ao aluno no processo ensino-aprendizagem. Os próprios alunos reconhecem que muitos professores procuram tirar o melhor deles e qualificar a prática docente para estimulá-los, preocupando-se com o seu

desenvolvimento integral. Um dos aspectos mais destacados pelos docentes, como sinônimo de inovação, é a liberdade no sistema de avaliação. Contudo, há uma distância entre a proposta e a ação. O fato da instituição assumir uma linha pedagógica considerada contemporânea e arrojada, possuindo diversos diferenciais, não garante uma prática docente inovadora, pois outros elementos interpõem-se nessa trajetória. As dificuldades estão relacionadas tanto à instituição quanto aos professores e alunos.

Por parte da instituição, há **problemas estruturais e organizacionais que dificultam, por exemplo, o acesso a recursos tecnológicos**. Outro aspecto que apareceu no estudo é a **fragilidade financeira da instituição**, que também tem comprometido o trabalho pedagógico.

A ausência de uma coordenação pedagógica efetiva, que permita encontros regulares e estabeleça uma linha de conduta entre os docentes, que oportunize maior integração entre os componentes curriculares, trocas de experiência e orientação, é a principal falha que a instituição comete, comprometendo iniciativas inovadoras. **O sistema educacional também aparece como uma “camisa de força que engessa” o processo mediante grades curriculares e processos seletivos das universidades**.

Os professores com suas posturas e limitações talvez sejam o maior entrave à inovação, já que a decisão cabe a eles em última instância. Se o professor por vários motivos, muitas vezes alheios à sua vontade, não se movimentar em direção à inovação, esta não ocorrerá efetivamente.

Os problemas que dificultam uma ação docente inovadora vão desde **a sobrecarga de trabalho e uma crônica falta de tempo, à insegurança de romper com as práticas tradicionais e de se expor ao novo**.

Os alunos também se mostraram resistentes muitas vezes à inovação, pois ela implica retirá-los da passividade e da cômoda posição de meros expectadores, para tornarem-se agente, do seu próprio desenvolvimento.

A proposta pedagógica oferece ampla liberdade no campo da avaliação, sugerindo a diversificação do processo com uma citação explícita a respeito da auto-avaliação.

A instituição não se opõe em nenhum momento, garantindo a liberdade avaliativa. Os professores têm um amplo reconhecimento desse aspecto e na medida do possível procuram diversificar as suas avaliações. Contudo, **no que se refere à auto-avaliação, as barreiras institucionais podem ser identificadas à medida que a instituição não a promove entre os professores, estimulando a discussão e orientando os docentes.**

Embora haja certo receio diante da reação da comunidade frente à utilização de auto-avaliação pelo aluno, a posição favorável dos alunos pode ser um indicador importante de que a comunidade absorveria com tranqüilidade a adoção dessa avaliação.

O que os alunos criticam de forma incisiva é a sobrecarga de avaliações promovida pela flexibilidade dada aos docentes na marcação das datas das avaliações. Para os discentes, trata-se de um aspecto deficiente na organização da instituição.

Os docentes parecem não se sentirem devidamente preparados e orientados quanto à elaboração, definição de critérios, utilização e análise dos resultados da auto-avaliação pelo aluno. Alguns docentes alegaram mais uma vez **pouco tempo disponível para trabalhar esse tipo de avaliação.**

Todos os segmentos envolvidos na pesquisa consideram a inovação educacional um elemento essencial para aprendizagem e formação dos alunos. Os docentes entendem que inovar é importante para qualificar o seu trabalho e estimular os discentes.

A instituição, embora possua uma proposta que defenda e permita a inovação, além da anuência e do reconhecimento da sua importância pela direção, não tem criado espaços e dedicado a devida atenção, no sentido de mobilizar os docentes em torno desse processo e orientá-los devidamente, reduzindo assim a insegurança que permeia esse tema. Há ainda uma **forte desconfiança por parte dos professores quanto à maturidade dos alunos e suas condições de desenvolver uma auto-avaliação criteriosa.**

Foi possível constatar que os docentes, com exceção de um deles, não têm promovido ações educativas inovadoras de forma significativa. Embora repetidas vezes tenham relacionado a inovação à liberdade de avaliação proporcionada pela instituição, os professores não têm utilizado a auto-avaliação pelo aluno como parte do processo avaliativo. Tanto o diretor como os alunos confirmaram que os docentes investigados não praticam esse tipo de avaliação.

Os alunos reconhecem a importância da auto-avaliação e acreditam que os professores ainda não se sentem seguros suficientemente para utilizá-la. Deixam evidente que cabe à direção da escola promover tal procedimento.

Todos os professores procuram variar suas avaliações atendendo a um encaminhamento da proposta pedagógica, que sugere a diversificação do modelo avaliativo. Todavia todos fazem prioritariamente uso de provas como principal instrumento de avaliação. Há uma preocupação em atestar as habilidades e competências alcançadas pelo aluno de forma contínua e processual. Alguns docentes preocupam-se em mobilizar os alunos, no sentido de torná-los mais pró-ativos, inclusive alguns professores manifestaram a intenção de promover de alguma forma a participação deles na elaboração ou definição da avaliação.

Outro aspecto importante é o reconhecimento que o professor tem de que na avaliação o aluno é avaliado, mas também avalia, ou pelo menos, oferece subsídios ao professor para que possa avaliar a sua prática docente. Os professores pesquisados já compreendem que o aluno é sujeito e também objeto da avaliação e não deve ser vitimado por esse processo, mas sim tornar-se um co-participante dividindo os resultados e as responsabilidades da avaliação da aprendizagem com os docentes.

Após toda essa análise podemos concluir que a inovação educacional é reconhecidamente um tema valorizado por todos e considerado imprescindível, porém tornar a inovação numa realidade requer uma mobilização mais intensa. A instituição precisa ampliar a discussão sobre esse tipo de avaliação e constituir espaços para que a auto-avaliação possa materializar-se. Torna-se urgente a necessidade de efetivar um trabalho de coordenação que possa dar sustentação à prática docente. A instituição precisa, também, melhorar o seu suporte tecnológico para oferecer aos docentes mais elementos à inovação.

Os professores precisam adquirir mais confiança nos alunos e entender que a auto-avaliação pelo aluno aparece como mais um elemento de avaliação e, portanto, não necessita supervalorizá-lo. Os docentes também necessitam ousar mais e dar início ao processo para que ao longo do percurso possam aprimorá-lo e corrigir as possíveis falhas. Devem aproveitar as possibilidades que a proposta pedagógica oferece e a liberdade que a direção dá aos professores na definição das datas e modelos avaliativos.

A instituição e os professores precisam estabelecer um esforço conjunto no sentido de equacionar melhor a marcação das atividades avaliativas, evitando a sobrecarga que prejudica o desempenho dos alunos.

A presença do professor assistente é um diferencial que pode ser muito útil às práticas inovadoras, pois ele pode ajudar a coordenar diversas atividades dando suporte ao regente.

Como os professores reconhecem que o foco da educação está no aluno, e que a avaliação tem um caráter dialógico, os mesmos devem começar a descentralizar o poder de decisão que envolve o ato de avaliar, compartilhando com os alunos que, gradativamente, passam a ser co-responsáveis nesse processo.

Resistências à mudança sempre existirão e os docentes não podem se abater quando encontrarem alguns focos entre os alunos. Devem tornar o ato de inovar num ato significativo e com isso convidar o aluno a integrar esse processo.

Entre os professores observamos várias características que são indicadores importantes para acreditar que a inovação é algo latente e que só precisa de algumas ações e atitudes para poder tornar-se realidade. São professores experientes e motivados para a docência, têm uma considerável formação acadêmica, reconhecem a importância da inovação e da auto-avaliação como expressão da inovação. Têm consciência da importância da avaliação para o progresso do aluno e para o aprimoramento do trabalho do professor.

Enfim, identificar as barreiras à utilização da auto-avaliação foram úteis para expressar as dificuldades enfrentadas pelos docentes para promover ações inovadoras.

Concluimos acreditando que o professor precisa ser envolvido, convencido e estimulado a inovar e mais especificamente utilizar a auto-avaliação, pois sem ele nada é possível. A instituição precisa dar o suporte necessário e o devido acompanhamento para que o professor sinta-se seguro e possa lançar-se ao novo em benefício de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo que envolve pesquisa constitui-se numa jornada repleta de surpresas e permeada por muito trabalho. É um ir e vir que, para um iniciante, muitas vezes chega a ser perturbador. Contudo, ao final, é compensador poder, a partir de critérios científicos, investigar uma realidade e esclarecer questões que muitas vezes não somos capazes de responder em nosso cotidiano. A possibilidade de oferecer respostas sustentadas, de um lado pela fundamentação teórica e do outro pela análise das informações obtidas, ao problema de pesquisa, é muito gratificante. Principalmente na área de educação, um dos pilares do progresso humano, em uma nação que ainda enfrenta tantas dificuldades em se fazer cumprir, com qualidade, um direito constitucional do cidadão.

Para mim foi engrandecedor poder fazer um estudo teórico-empírico de um aspecto relevante no cenário educacional contemporâneo. As dificuldades que envolvem as práticas de ações educativas inovadoras constituem-se num tema atual e promissor, já que uma parcela da sociedade mundial vive intensamente em período de profundas transformações, em que a inovação é o dínamo que movimenta o mundo moderno.

É claro que diante desse contexto a educação assume um papel fundamental na preparação e capacitação dos futuros membros dessa sociedade técnico-científico-informacional. Como manter a escola numa posição de prestígio e cumprindo seu papel social, se não promovermos as inovações necessárias para que a escola continue sendo útil e atraente?

A investigação teve um caráter singular, pois pude fazer um trabalho de investigação científica, em uma instituição na qual ele teve a rara oportunidade de participar de todas as etapas que envolvem o “nascimento” de uma escola desde a construção da proposta pedagógica, formação da equipe de trabalho, o lançamento da proposta ao público, a matrícula e formação das primeiras turmas até a abertura dos trabalhos no início do ano letivo.

Como diretor pedagógico dessa mesma instituição, nos dois primeiros anos de funcionamento (*)¹⁹, pude acompanhar, na condição de um dos responsáveis, a implantação da proposta pedagógica e todas as dificuldades que envolvem tornar boas idéias em ações concretas bem-sucedidas. Foi durante essa gestão que resolvi buscar subsídios junto à academia, para encontrar algumas respostas que a vivência e a experiência em gerenciar escolas não foram capazes de responder.

Essa pesquisa revelou que na escola estudada as principais barreiras à inovação educacional são:

- **Barreiras institucionais:** representadas pela falta de mobilização da escola no sentido de promover as condições tecnológicas, reduzido número de encontros pedagógicos com vistas ao esclarecimento e orientação dos docentes e ausência de um trabalho consistente de coordenação pedagógica para dar suporte às práticas docentes inovadoras, além das dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição.
- **Barreiras individuais ou atitudinais:** materializadas na insegurança docente diante do novo; na sobrecarga de trabalho, tornando o tempo um fator que restringe as possibilidades de inovar; na persistente desconfiança dos professores em relação à realização, pelos alunos, de uma auto-avaliação criteriosa; nas dificuldades relacionadas à descentralização do processo avaliativo que simboliza poder no inconsciente coletivo docente e nas resistências dos alunos à inovação.
- **Barreiras no sistema educacional:** representadas pelas grades curriculares que não permitem muita mobilidade na prática docente e pelas exigências dos processos seletivos das universidades que determinam os conteúdos a serem trabalhados, impondo prazos que dificultam ações inovadoras, pois estas costumam demandar um tempo maior que as aulas expositivas e práticas avaliativas tradicionais.

¹⁹ (*) 2004 e 2005; no período em que o estudo foi realizado, o pesquisador exercia apenas a função de professor na instituição alvo da pesquisa.

A nossa constatação vai ao encontro do modelo proposto por VanGundy (1987), que também sugere a existência desses três grandes grupos de barreiras à inovação.

A opção pela Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey (1997) como marco teórico deve-se à minha identificação com os princípios gerais da produção do conhecimento que sustentam a proposta metodológica. O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento que permite compreender que este é uma construção humana, o qual legitimasse na capacidade de produzir novas construções a partir da confrontação entre o meu pensamento e a grande diversidade de eventos empíricos que convivem na investigação (REY, 2005), associado ao “ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico” (REY, 2005, p. 13) foram dois elementos de grande riqueza na compreensão da realidade e que permitiram uma aproximação efetiva com os sujeitos da pesquisa. Ao longo da investigação, a opção metodológica pelo estudo de caso mostrou-se a mais adequada, confirmando as expectativas iniciais, já que eu tinha uma intensa vivência naquele campo, pude lançar um olhar aprofundado sobre os aspectos específicos associados ao objeto de estudo, utilizando diversos instrumentos e observando aspectos subjacentes a uma realidade aparentemente conhecida.

Nem sempre foi fácil interpretar as informações sem considerar um conjunto de conhecimentos que eu já possuía sobre os sujeitos pesquisados, como resultado da prévia convivência, em que tinha sido possível, na condição de diretor pedagógico, avaliar a prática docente de muitos participantes, estando naquele momento munido de muitos argumentos e considerando as diferentes partes envolvidas no processo.

Outra dificuldade envolveu aspectos pessoais e profissionais pois, no curso da pesquisa, perdi meu pai, arrastado do convívio familiar, ao ser acometido por uma terrível doença, contra a qual na maioria das vezes a batalha se faz perdida. Além disso, enfrentei problemas no âmbito profissional, tendo que mudar de emprego e com isso deixando um sonho para trás e procurando rapidamente adaptar-me à nova realidade.

A grande carga de trabalho tornou o tempo que, para um pesquisador iniciante sempre parece exíguo, um elemento de pressão permanente. Daí a necessidade de, ao analisar uma realidade social dinâmica e complexa, fazer um recorte no espaço e no tempo, já que não é possível conhecer o problema de pesquisa em toda a sua amplitude.

No curso da investigação, fez-se necessário esclarecer em algumas oportunidades o significado do termo inovação, já que constantemente estabelece-se confusão entre este conceito e aqueles relacionados à mudança e reforma.

Considerando a perspectiva de Alencar (1996), a viabilização da inovação deve-se ao tripé conhecimento, recursos materiais e motivação. Esses três elementos aparecem fragilizados na instituição pesquisada e com isso a inovação não se estabelece. Para reduzir as fragilidades nesses flancos, a instituição precisa, urgentemente, estabelecer de forma consistente a coordenação pedagógica, para que possa garantir o acompanhamento que toda inovação necessita, principalmente na fase inicial em que se observa o elevado risco de “encalhar” (BERMAN e MCLAGLIN, 1978) e “naufragar”.

A importância desse estudo deve-se à relevância do tema, principalmente em se tratando da área educacional, que precisa movimentar-se em direção às exigências do mundo atual. Num sistema em que uma parcela da sociedade convive com rápidas mudanças e inovações em diversos setores, a instituição de educação não pode ficar completamente à margem desse processo.

Outro elemento de destaque no estudo é trazer à discussão a auto-avaliação pelo aluno como uma expressão da inovação, pois altera o eixo tradicional do debate que envolve a auto-avaliação, possibilitando o aluno ser sujeito da própria avaliação. Existe pouca literatura disponível sobre essa modalidade específica de avaliação.

Espero contribuir por meio dessa pesquisa com a instituição pesquisada, no sentido de sensibilizá-la para a necessidade de criar um plano estratégico de mobilização que permita aos docentes o suporte necessário à inovação. Desejo ainda que os docentes, a partir da identificação das principais barreiras, possam reunir esforços para superá-las e garantir a continuidade de um trabalho de qualidade, mantendo seu prestígio e cumprindo sua função social.

Diante do problema estudado e das conclusões encontradas, pude apontar possíveis desdobramentos dessa pesquisa:

- Analisar em profundidade, mediante um estudo mais prolongado, as causas responsáveis por cada conjunto de barreiras identificado.

- Avançar nos estudos e análises que facilitem a compreensão do significado que o docente atribui à mudança de foco avaliativo, representado pela adoção do modelo de auto-avaliação pelo aluno como elemento de inovação.
- Pesquisar as formas mais eficientes de neutralizar as barreiras das diversas modalidades, contribuindo para equacionar uma solução mais definitiva para o problema.

Enfim, diversas são as possibilidades de pesquisa que surgem no horizonte da inovação educacional e suas formas de expressão.

Em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, a possibilidade de dialogar e interagir com os mesmos revelou-se bastante produtiva, pois mais uma vez foi possível constatar o quanto é complexo e instigante o universo escolar, um microcosmo que representa um recorte da sociedade, com suas diferenças, semelhanças, tradições e possibilidade de evolução, medos, incertezas e motivações diversas, constituindo um conjunto histórico-cultural de grande valor.

Foi muito gratificante constatar a disponibilidade de cada um dos participantes que, em prol do sucesso da pesquisa, sacrificou seu tempo disponível que, já sabemos, é escasso. Todos se empenharam no sentido de subsidiar o estudo e contribuir na busca de respostas para as dificuldades enfrentadas por todos os docentes que almejam qualificar a sua prática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: Unesco, 2003.
- ABRANTES, J. C. **Dez anos de Lei de Bases: A reforma curricular vista por Albano Estrela**. Noésis, nº39, 1996.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ÁLVAREZ, M. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A., GEWANDESZNAJDER, F. J. **O método nas ciências naturais e sociais, pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thonson, 2004.
- BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: A Revista do Curso**. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.
- BLOOM. BS, Hastings JT, Madaus GF. Uma concepção de ensino In: Bloom BS, Hastings JT, Madaus GF. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983. p.05-20.
- BRASIL. MEC. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 Nov. 2006.
- BRUNO-FARIA. **Criatividade, inovação e mudança organizacional**. In: Lima, M. V. S. (org.) **Mudança organizacional: Teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARDOSO, A. P., As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXVI, nº1, 1992, 85-99.
- CARDOSO, A. P., A educação face às exigências inovadoras do presente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXVII, nº2, pp. 221-232. 1993.
- CASTANHO, Maria Eugênio L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, S.P.: Papirus. 1982.
- CIBERDÚVIDAS. **Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://ciberduvidas.sapo.pt/php/resposta.php?id=2531>. Acesso em 18 de janeiro de 2007.
- COLS, S. Martí. M. **planeamiento y evaluación de la tarea escolar**. Cidade: Editora. 1999.

CORREIA, J. A., **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. Porto Alegre: Asa, 1989.

DELORS, Jacques (org.) **A educação para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

ELMORE, R. **Getting to scale with good educational practice**. Harvard Educational Review, v.66, n.1. 1996.

FARIA-BRUNO. **Mudança Organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber livro, 2006.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles et al., 24. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cotidiano** 2, p. 4, de 20/9/ 1999.

FREIRE, Madalena. **O sentido dramático da aprendizagem**. 9ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Hacia una pedagogía de la pregunta**. Buenos Aires: Aurora, 1986.

FREITAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber, 2006.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FULLAN, M. **El Cambio educativo: guía de planeación para maestros**. México: Trilhas, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **La Escuela que queremos**. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

HADDAD, Sergio. **Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991.

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

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempo de Mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 2002.

HERNANDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KENSKI, V. M. **A avaliação da aprendizagem**. In: VEIGA, I. P. Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

LÜDKE, M., André, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, J. C. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MARTÍNEZ, Albertina M. **Criatividade, personalidade e educação**. 3.ed. trad. Mayra Pinto. Campinas: Papirus, 2003.

MAZZOTTI, Alda J. A; GENANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Rio de Janeiro: Editora, 1999.

MEDIANO, Z. D. **Significado de medida e avaliação**. In: **Módulos Instrucionais para medidas e avaliação em educação**. 2ª ed., pp. 30-37. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MEDIANO, Z. D. **A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**. In: CANDAU, V.M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MILLER, E. **Alguns exemplos de inovações pedagógicas bem-sucedidas nos países das Antilhas Membros do Commonwealth**. In: Delors, J. (org.). *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NOLL, V. H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1965.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo, Cortez/IPF, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Pedagogia do Encontro: o currículo como relação inter-transcultural na escola**. Tese de doutoramento. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2002.

PAPADOPOULOS, G. S. **Aprender para o século XXI**. In: Delors, J., (org.). *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PATRÍCIO, M. F., A inovação no centro da reforma educativa, Inovação. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**. vol.1, nº1, pp. , 5-12. 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracasso escolar**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paidéia, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 2002.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO (*)²⁰, 2003.

QUINQUER, Dolors. **Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo**. In: Ballester, M. et al., *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo, IPF/Cortez, 1998.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Cultura e Educação brasileiras**. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1974.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Universidade do século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVEIRA, Maria Helena. **Salto para o futuro/ Educação para o olhar**. In: Introdução.

SHORTER, Edward. **A formação da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1995.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia Científica: lógica, epistemologia e normas**. São Paulo: Atlas, 2003.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1999.

²⁰ (*) Instituto de Educação pesquisado

- STOLL, L.; FINK, D. **Changing our schools**. Buckingham: Open University Press, 1996.
- TEDESCO, J. C. **Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas**. In: Parra, R. et al. *Innovación escolar y cambio social, tomo I*. Bogotá: FES-Colciencias, 1997.
- THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TORRE, Saturnino de La. **Cómo innovar: en los centros educativos – estudio de casos**. Espanha: Esculela Española, 1998.
- TORRE, J. C. **Apresentação: a motivação para a aprendizagem**. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- TURRA, C.M.G. e outros. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre, Emma, 1982.
- VEIGA, Ilha Passos Alencar Castro. **As dimensões do projeto político pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**. In: Veiga, I.P. e Fonseca, M. (orgs.) *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001.
- ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. 1. ed., São Paulo: Record, 2006.
- ZENTI, L. **Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós**. Nova Escola, São Paulo: Abril, v. 134, ago. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a),

O presente questionário é um instrumento que faz parte da pesquisa que atualmente realizo para o Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Gostaria de que respondesse às perguntas da forma mais ampla e sincera possível. A identidade de todos será mantida em sigilo e as informações obtidas serão de uso exclusivo dessa pesquisa, não acarretando nenhuma consequência ao plano profissional.

Obrigado por sua colaboração.

1. Você considera a instituição em que trabalha uma instituição educativa inovadora?
Por quê?
2. Que aspectos institucionais você apontaria como facilitadores à inovação na prática pedagógica e quais os que representariam barreiras para um trabalho docente inovador?
3. Em sua opinião, o que poderia ser feito institucionalmente para incentivar ações inovadoras no trabalho docente?
4. Como está concebida a avaliação da aprendizagem na proposta pedagógica da instituição?
5. Qual a liberdade que a escola dá aos professores para definirem o sistema de avaliação da aprendizagem a ser utilizado nas suas disciplinas?
6. Você considera que existem barreiras institucionais para introduzir a auto-avaliação no processo avaliativo? Quais?
7. Como você acha que a comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção pedagógica, etc.) reagiria à introdução da auto-avaliação como parte do sistema de avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE B
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA I

Prezado (a) Professor (a),

A presente entrevista é um instrumento que faz parte da pesquisa que atualmente realizo para o Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Gostaria de que respondesse às perguntas da forma mais ampla e sincera possível. A identidade de todos será mantida em sigilo e as informações obtidas serão de uso exclusivo dessa pesquisa, não acarretando nenhuma consequência ao plano profissional.

Obrigado por sua colaboração.

1. Por que optou por trabalhar na área de educação?
2. Como foi constituída a sua experiência docente?
3. Como você percebe o papel do educador no mundo em permanente transformação e evolução, incluindo o processo tecnológico e a ampliação dos meios de informação?
4. Na sua opinião, qual a postura dos alunos diante do educador e da educação?
5. Como você descreve o perfil do aluno de ensino médio e especificamente da escola particular no Brasil, no século XXI?
6. Como você organiza o seu trabalho docente?
7. Que estratégias e recursos didático-pedagógicos você costuma utilizar para atingir os objetivos a serem alcançados? Por que os utiliza?
8. Como você desenvolve o seu trabalho docente?
9. Você tem feito alguma mudança significativa no seu trabalho docente? Pode relatar?
10. Enquanto professor, como você se qualificaria? Por quê?
11. Como você se qualifica quanto à capacidade de empreender as mudanças?
12. O que você acha da inovação na prática educacional?
13. Você tem sentido necessidade, em algum momento, de inovar o seu trabalho docente? Por quê? Quando essa necessidade torna-se mais evidente?
14. Você tem realizado efetivamente alguma inovação no seu trabalho docente? Quais? Por quê? Tem enfrentado barreiras? Quais? Dê exemplos.

APÊNDICE C
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA II

Prezado (a) Professor (a),

A presente entrevista é um instrumento que faz parte da pesquisa que atualmente realizo para o Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Gostaria de que respondesse às perguntas da forma mais ampla e sincera possível. A identidade de todos será mantida em sigilo e as informações obtidas serão de uso exclusivo dessa pesquisa, não acarretando nenhuma consequência ao plano profissional.

Obrigado por sua colaboração.

1. Em sua opinião, qual é o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?
2. Qual o sistema de avaliação que você utiliza? Por quê?
3. Qual o lugar que seus alunos ocupam no processo de avaliação?
4. O que você entende por auto-avaliação?
5. Você confere alguma importância à auto-avaliação para o processo de ensino-aprendizagem? Qual? E para o processo de educação do indivíduo? Qual?
6. Você considera os alunos capacitados para se auto-avaliarem? Por quê?
7. Você utiliza a auto-avaliação na sua prática avaliativa? Por quê? Como? Quais os motivos que tem dificultado a sua utilização?
8. Como você acha que a auto-avaliação deve se relacionar com a menção final?
9. Você considera a utilização da auto-avaliação uma ação educativa inovadora? Por quê?

APÊNDICE D

TÉCNICA DE EXPLORAÇÃO MÚLTIPLA

Caro Professor,

Por gentileza, responda às questões abaixo da forma mais ampla e sincera possível e, caso seja necessário, utilize o verso da folha para completar a sua resposta. Fique à vontade, pois não existem respostas certas ou erradas. A identidade de todos será mantida em sigilo e as informações obtidas serão de uso exclusivo dessa pesquisa, não acarretando nenhuma consequência ao plano profissional.

Obrigado por sua colaboração.

1. Indique os seguintes aspectos relacionados ao seu trabalho docente atual:
 - a) Aspectos que me dão prazer.
 - b) Aspectos que não me satisfazem.

2. Relate as três maiores conquistas e as três maiores frustrações enfrentadas na sua carreira como professor.

3. Toda pessoa tem projetos de vida, ou seja, aspirações a que deseja alcançar e, com esses objetivos, elabora distintas estratégias concretas. Relate seus três principais projetos e defina o valor que cada um tem.

4. Das suas características pessoais, quais você acha que são importantes para o seu bom desempenho docente e quais as que eventualmente poderiam dificultar um desempenho superior?

APÊNDICE E

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O DIRETOR PEDAGÓGICO

Prezado (a) Diretor (a) Pedagógico (a),

A presente entrevista é um instrumento que faz parte da pesquisa que atualmente realizo para o Programa de Mestrado em Educação na Universidade de Brasília – UnB. Gostaria de que respondesse às perguntas da forma mais ampla e sincera possível. A identidade do entrevistado será mantida em sigilo e as informações obtidas serão de uso exclusivo dessa pesquisa, não acarretando nenhuma consequência ao plano profissional.

Obrigado por sua colaboração.

1. Qual a importância que você confere à inovação educacional para a instituição?
2. A instituição de alguma forma estimula e apóia ações inovadoras? Como?
3. Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para inovar o seu trabalho docente?
O que a instituição está fazendo ou pode fazer para neutralizar essas dificuldades?
4. Por meio do projeto político-pedagógico, como a instituição concebe o processo de avaliação da aprendizagem?
5. A utilização da auto-avaliação poderia ser considerada uma ação inovadora? Por quê?
6. Haveria algum avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem a partir da introdução da auto-avaliação? Por quê?
7. Como a comunidade escolar, principalmente os estudantes e seus responsáveis, avaliaria a iniciativa de se utilizar a auto-avaliação como parte do processo avaliativo, dentro de uma perspectiva de inovação educacional?