FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Suzana dos Santos Gomes – UFMG
suzanasgomes@fae.ufmg.br

RESUMO
Este texto apresenta alguns resultados obtidos numa pesquisa que investigou a relação existente entre mudanças nas práticas de avaliação e sua relação com a formação continuada de professores. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso, de natureza qualitativa em duas escolas da Rede Pública no Brasil. A análise dos dados revelou a existência de contextos favoráveis à produção de saberes pelos professores para compreensão e interpretação da prática. Os resultados sugeriram, também, maior investimento nas ações de formação continuada nos espaços-tempos escolares a fim de que propostas alternativas de avaliação e intervenção pedagógica se efetivem na prática escolar.
Palavras-chaves: Avaliação da Aprendizagem; Formação Continuada; Saberes Docentes.

Introdução

O presente texto discute as experiências de formação vivenciadas pelos professores no cotidiano do trabalho escolar e as influências que elas exercem na implementação de modelos alternativos de avaliação da aprendizagem, aqui denominada, avaliação formativa. Apresenta e analisa fragmentos do cotidiano escolar de duas escolas da Segunda Fase do Ensino Fundamental no Brasil, bem-sucedidas, cujos professores, à época da pesquisa, estavam envolvidos na reorganização do ensino e na implementação de práticas alternativas de avaliação. Com esse procedimento, objetiva-se, a partir da aprendizagem profissional no cotidiano escolar, vislumbrar algumas perspectivas para a formação em serviço dos docentes. As análises estão fundamentadas em autores considerados referência nas pesquisas sobre formação de professores, como: Nóvoa (1992, 1995); Zeichner (1993, 2000); Schön (2000) e outros.

Neste trabalho, denomina-se formação em serviço ou formação continuada, uma formação não-acadêmica, realizada no dia-a-dia do trabalho docente. Assim, a formação a que se refere consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho. Esses conteúdos podem estar relacionados com a superação de problemas ou de lacunas na prática docente, ou podem promover a introdução de um novo repertório de conhecimentos, de natureza teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento.

Enquanto no primeiro caso, o objetivo principal é sanar diferentes tipos de demandas diagnosticadas na prática docente, no segundo, é, sobretudo, atualizar o professor.

Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado a partir da inserção do pesquisador na realidade escolar. Utilizaram-se, como procedimentos metodológicos: análise de documentos, entrevistas, observações dos professores nos espaços-tempos de formação (reuniões pedagógicas, seminários, encontros e outros). A coleta de dados envolveu a análise de documentos, que continham registro sobre o processo de formação docente e reuniões pedagógicas, como também as práticas de avaliação propostas pelos professores. Essa análise evidenciou questões relevantes para este estudo.

Considerou-se, aqui, que o repensar da ação docente aconteceu em diversos espaços-tempos. Nesse sentido, mereceu destaque, o espaço da formação no cotidiano do trabalho escolar. Ele se revelou como condição favorável à implementação da avaliação formativa e, consequentemente, para as mudanças na prática de ensino.

Todavia essa afirmação suscita algumas questões, que serão respondidas neste trabalho: a qualidade da prática docente de avaliação relaciona-se com a formação continuada dos professores? Os espaços-tempos coletivos dos professores interferem em sua forma de ensinar e avaliar?

Por fim, cabe assinalar que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para compreensão das relações que ocorrem no cotidiano escolar entre professor-aluno e professor-professor, apontar as consequências dessas relações e dar pistas para a superação do fracasso escolar. Espera-se, ainda, que este estudo aponte elementos que ajudem a repensar a formação continuada dos professores, sinalize para os elaboradores e proponentes de políticas públicas, a urgência na formulação de políticas de formação continuada, capazes de promover adequada atualização dos princípios teóricos e metodológicos, lembrando que os professores se encontram numa situação de aprendizes desses novos pressupostos inclusivos.

2. Os Professores nos Espaços-Tempos de Formação Continuada

A educação brasileira vem enfrentando vários problemas. Um deles diz respeito à formação de docentes, que tem constituído um desafio para os pesquisadores e

gestores de políticas públicas educacionais. Atuando nesse campo, Corrêa & Souza (2001) afirmam que a expansão do acesso à educação, principalmente ao ensino fundamental, provocou ampliação das redes de ensino e, consequentemente, a demanda por melhores condições de trabalho do professor, o que inclui uma formação prévia e contínua adequada ao exercício profissional.

Na Escola Municipal Ângela Martins - EMAM[1], o grupo de docentes da Segunda Fase do Ensino Fundamental foi composto de nove professores e uma coordenadora pedagógica. Já na Escola Municipal Lúcia de Freitas - EMLF, o grupo de docentes foi composto por treze professores e uma coordenadora pedagógica.

Constatou-se que, quando uma escola optava pela formação no cotidiano do trabalho, ela se comprometia com um processo contínuo e dinâmico, envolvendo cooperação pedagógica entre professores e coordenadores. Contavam, ainda, com assessoria que funcionava como interlocução, com vistas à aplicação prático-social, cujo objetivo era elevar o nível de qualidade da atuação profissional e do ensino escolar.

Nos últimos anos, tem expandido o número de escolas desenvolvendo projeto de formação docente no cotidiano do trabalho escolar. Uma das principais metas desse projeto é diminuir o fracasso escolar. Assim, atividades formativas para professores e coordenadores pedagógicos têm sido implementadas. Esse procedimento é enfatizado por alguns autores que vêem a escola como *locus* para a formação do professor em serviço (KRAMER, 1989, 1995; MENDONÇA, 1991; MEDIANO, 1992; GATTI & BARRETO, 2009).

Verificou-se que a formação continuada dos professores no que se refere aos aspectos inovadores da proposta se confrontava com uma série de obstáculos. A superação deles exigia: vontade política, atuação de um profissional capaz de trabalhar, no coletivo e interdisciplinarmente, no desenvolvimento de projetos, além da formação de um professor crítico e reflexivo.

Por outro lado, os documentos das escolas, registros e memória dos professores em seus espaços-tempos de formação atestam que a formação no processo de trabalho surgiu, basicamente, para atender a necessidade de preparar o professor para enfrentar os desafios da prática.

Eis o que relata este trecho de um documento da EMAM:

[1] Adoção de nomes fictícios para a escola e professores com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

> [...] Este registro tem o objetivo de sistematizar as diversas ações e reflexões a respeito do projeto de formação de educadores em construção pelos professores da EMAM. Gostaríamos de enfatizar que estamos inseridos num contexto de experiência pedagógica, o Projeto Escola Plural, buscando a construção da autonomia dos educadores em seus processos de formação, criando novas práticas de ensino e aprendizagem e pensando novas formas de construção curricular e produção de conhecimentos. As experiências aqui relatadas são o testemunho do diálogo entre os grupos de professores dos turnos da manhã e da tarde, numa iniciativa de pesquisar a própria prática, numa caminhada e tentativa de construção dos princípios da Escola Plural. (PROJETO DE FORMAÇÃO DA EMAM, PROFESSORES EM FORMAÇÃO, p. 2).

Também o trecho a seguir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMLF, no item 10, trata da formação docente:

> [...] A formação do corpo docente será feita prioritariamente dentro da escola, com a participação de todos dos professores. Essa formação deverá considerar a realidade do trabalho desenvolvido e as dificuldades e limites presentes no contexto da escola como também considerar as sugestões dos docentes no coletivo de seus respectivos ciclos. (PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EMLF, p.27).

Com efeito, também os documentos pesquisados fazem referência à formação docente, defendendo a sua realização dentro da escola, prioritariamente, com a participação de todos os professores. Aprovam, também, investimento na formação em serviço para todos os professores a partir das necessidades dos alunos.

Pode-se perceber, na análise dos dados, que os professores iniciaram essa experiência de formação se perguntando sobre o que gostariam de tratar, apontando suas necessidades, dilemas e desafios'. Dos temas propostos, foram destacados o estudo da avaliação formativa e a intervenção pedagógica. Nos dizeres deles, queriam melhorar os resultados da prática de ensino. Implícito aos temas, estava presente o desejo de mudança, de confirmação de uma proposta construída que buscasse novas alternativas, pois tinham certeza de que estavam no caminho certo.

Eis alguns depoimentos dos professores:

> Nós estamos pensando a nossa formação. Aproveitamos o tempo coletivo para discutir as questões que nos afligem. Não acho certo a Secretaria de Educação preparar o projeto sem nos consultar. Temos as nossas demandas e elas são decididas no coletivo. (Prof. James, Geografia, 3º Ano, EMAM).

> Na minha opinião, formação para alguns fora da escola não funciona. Esse professor tem a tarefa de repassar as contribuições para os colegas, mas não temos tempo suficiente para isso. Acredito na formação organizada na escola, quando todos estão juntos, discutindo os problemas, definindo as prioridades. (Prof. Pedro, Português e Inglês, 1º Ano, EMLF).

Isso permitiu que os professores iniciassem um trabalho voltado para a relação teoria-prática, numa visão de unidade, como preconizam Candau & Lelis (1990, p.55): "é indispensável que a teoria tenha nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática".

Observou-se, ainda, que, para o desenvolvimento dessa experiência, de modo geral, os professores optaram pelo trabalho coletivo. Muito pouco era feito individualmente. O grupo de professores era dividido em pequenos grupos de três ou quatro. Após algum tempo de trabalho, voltavam a se reunir com os demais. Como afirma Kramer (1995), eles iam aprendendo uns com os outros e construíam um conhecimento que julgavam necessário. Contudo, isso exigiu algumas condições: adoção de procedimentos participativos e de diálogo em que o professor era ouvido, quer pelos colegas, quer pelo assessor do encontro. Vale ressaltar que os assessores, pesquisadores do campo da educação, eram vistos como profissionais que poderiam contribuir dialogando, provocando reflexões, ajudando-os a compreender as múltiplas tessituras do ensinar e do aprender (GOMES, 2003).

A esse respeito, assim se posicionaram os professores:

> Temos trabalhado muito no sentido de priorizar no 3º Ano algumas habilidades: leitura, escrita, comunicação, raciocínio lógico [...] Alguns alunos avançam. Outros nos preocupam. Precisamos de mais apoio. Defendo um serviço de rede que atenda os alunos em suas necessidades. (Profa. Vera, Língua Portuguesa, 3º Ano, EMLF).

> Estamos preocupados com os alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental e não atingiram os objetivos propostos. A intervenção tem que ser mais abrangente, extra turno. A intersetorialidade ainda não funciona na Rede Municipal. Esses alunos precisariam de continuidade e nós não temos condições de acompanhá-los. Alguns precisam até ficar mais tempo conosco. Como resolver isso? (Profa. Mara, Matemática, Ciências e Filosofia, 2º Ano, EMLF).

Observou-se, também, nas escolas a utilização de metodologia participativa, dialogal. O trabalho coletivo era visto como principal fonte de construção do conhecimento. Às vezes, desenvolviam ações que pretendiam explorar com seus alunos. Tais ações eram importantes não só como fonte de crescimento, como também troca de experiência entre eles. Como diz Kramer (1989), entende-se que os mecanismos de formação de professores em serviço devem ser percebidos como prática social

inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula entre professores e alunos.

Deve-se assinalar, ainda que, ao longo dos encontros, os professores procuravam criar também um clima de confiança entre os participantes, clima esse manifestado pela coragem de expor suas experiências, seus dilemas, questionamentos. Enfim, compreendiam e vivenciavam o princípio de interação e reflexão. Assim, desenvolviam a autonomia, a criatividade conjugada à solidariedade entre eles. Desse modo, esses encontros eram oportunos para o confronto de práticas. Isso contribuiu para o crescimento profissional do grupo. Assim sendo, com base em procedimentos participativos, os professores adotaram uma pedagogia da pergunta, como preconiza Freire (1985): "Uma pergunta adequada, no momento certo, faz refletir e avançar no conhecimento".

Com efeito, conclui-se que esse trabalho coletivo favoreceu a construção dos espaços-tempos de capacitação dos professores e, consequentemente, a sua capacidade de análise crítica. Ademais, a observação dos professores em seus espaços-tempos de formação, no cotidiano do trabalho com a assessoria de professores doutores, escolhidos por eles, permite concluir que a escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação em serviço. Tal afirmação se deve ao fato de todos passarem pelo mesmo processo, discutirem as mesmas questões e se capacitarem coletivamente para as transformações almejadas.

Dalben (1998) destacou a avaliação como um processo de formação docente. De acordo com a autora, a reflexão da prática pedagógica vivenciada pelos professores favoreceu a construção de um projeto de formação no local de trabalho. Coerente com essa perspectiva, o professor no espaço de trabalho deve adquirir domínio das teorias pedagógicas, da prática de ensino e de metodologias diferenciadas para desenvolver uma ação educativa compreensiva.

Através dos dados coletados, percebeu-se o que os docentes almejavam com esse projeto de formação. Em síntese seria: valorizar a formação continuada; análise teórica-prática com o objetivo de promover as mudanças necessárias na prática de avaliação; revelar a condição dos professores como atores inseridos nos processos de construção de princípios formativos e articular experiências, projetos pedagógicos, ações de intervenção, produzindo, assim, documentos, registros, memória da escola.

Assim sendo, constatou-se que os professores aceitavam a mudança e consideravam importante implementar, na escola, um processo de formação no cotidiano escolar. Percebeu-se, pois, que o projeto de formação dos professores emergia dos desafios da prática. Participando desses encontros de formação, observou-se que os projetos calcavam-se, fundamentalmente, na discussão dos desafios da prática pedagógica em busca de caminhos alternativos. Nas reflexões preliminares a esse respeito, foi pontuado que o principal problema da escola era a alfabetização dos alunos na perspectiva do letramento (GOMES, 2010). Este era o desafio que enfrentavam no cotidiano, pois os alunos, ao longo de sua trajetória escolar, apresentavam diferentes níveis de leitura e escrita.

Eis alguns depoimentos dos professores da EMAM:

> Hoje, nós vamos continuar as discussões sobre currículo e avaliação. Vamos tentar fechar as questões propostas no encontro anterior. Se der tempo a gente discute a proposta de letramento nas turmas do 2º Ano. (Profa. Vera, Língua Portuguesa, 2º Ano, EMAM).

> Eu resolvi participar do Alfaletra porque fui indicada pelo coletivo. Também estava interessada em aprender a lidar com esse aluno alfabetizando numa perspectiva do letramento, como defende a Magda Soares. Estou aprendendo muito e na medida do possível socializo as contribuições com meus colegas. (Profa. Narla, História, 3º Ano, EMAM).

E, ainda, os depoimentos dos professores da EMLF:

> Nós professores da Segunda Fase do Ensino Fundamental temos um grande desafio: aprender a alfabetizar, construir novas estratégias de intervenção para que nossos alunos desenvolvam e sejam letrados. Para isso, é fundamental garantir tempo para a formação em serviço. É ai que vamos buscar suporte para esse trabalho (Profa. Marta, Português, Educação Artística e Filosofia, 2º Ano, EMLF).

> Nós estamos fazendo registros da nossa formação. Ela está sendo construída no coletivo. Dessa forma, o pessoal valoriza porque partiu da realidade da escola. Funciona muito mais. (Profa. Isaura, Matemática e Filosofia, 2º Ano, EMLF).

Enriquecem essa ideia de formação na própria escola, Magalhães & Tancredi (2002). Esses autores defendem a construção de espaços de formação continuada no próprio local de trabalho, espaços de discussão e reflexão permanente entre pares, no coletivo da escola. Nesses espaços, questões como elaboração e discussão da implementação de políticas públicas, relações interpessoais na sala de aula e na escola, explicitação e análise das concepções e valores dos docentes e demais agentes

educativos, conhecimento, aceitação e atendimento à diversidade cultural dos alunos, estreitamento da relação escola-família, papel dos professores e dos pais em contextos de mudança podem ser analisadas.

Coerentes com essa proposta, a formação no cotidiano do trabalho aparece como um procedimento de transformação, se for assumido como desejo dos professores. E, assim, contribui para o professor refletir sua prática de avaliação e acompanhar a busca coletiva de soluções para inúmeros desafios.

Portanto, nessas experiências, a formação continuada orientava-se inteiramente para a melhoria das práticas de ensino. Esse processo promoveu a junção de dois desafios: a intervenção pedagógica no cotidiano escolar e respostas às necessidades de formação dos professores. Para tanto, integraram novas dimensões à formação docente, a saber: mudanças nas práticas de intervenção e avaliação, garantia do trabalho coletivo e o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Assim, verificou-se, ao analisar os dados, que a formação dos professores nos espaços-tempos na escola, é, pois, uma alternativa que se tem mostrado viável para o desenvolvimento profissional dos professores. Tal estratégia significa investimento na escola vista como espaço coletivo privilegiado de formação profissional, possibilitando mudanças que podem favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para o atendimento das características sociais e culturais da comunidade e para as necessidades educativas dos alunos. (MIZUKAMI, *et al.*, 2002)

Tais análises confirmam mudanças no foco da formação dos professores. Eles, no cotidiano do trabalho, estão em busca de informações, conhecimentos e formam-se na prática, vivenciando e partilhando suas experiências docentes.

3. Tecendo Saberes Docentes: Os Professores se Formam nas Práticas de Avaliação

No cotidiano escolar, o professor é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem do professor tempo, prática, experiência, etc. Identificou-se, portanto, nas escolas analisadas, as relações entre o tempo, a prática e a aprendizagem dos saberes adquiridos pelos professores que atuam na Segunda Fase do Ensino Fundamental. Em outras palavras, esse trabalho pretendeu averiguar se esses saberes, oriundos da própria prática do professor, são empregados na prática cotidiana da sala de

aula para resolver os desafios presentes no exercício profissional dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Sobre os saberes da prática, assim se posicionaram os professores:

> Estamos estudando sobre currículo, avaliação, projeto pedagógico tudo isso pra ver se a gente melhora o trabalho na escola. Queremos ter uma linha de trabalho nossa. (Profa. Narla, História, 3º Ano, EMAM).

> O professor sabe que tem que trabalhar com o conhecimento de outra forma. Estamos aprendendo a lidar com esse aluno na prática. Não tem receita. Não é fácil, mas conseguimos bons resultados principalmente quando a gente combina ações envolvendo os alunos. (Profa. Denise, Educação Artística, 3º Ano, EMAM).

> Quando a gente assenta para pensar sobre os nossos problemas, a coisa rende mais. Quando deu certo é porque estudamos em cima da prática. É nessa prática aí que a gente busca caminhos. (Profa. Sofia, Matemática, Ciências e Educação Artística, 3º Ano, EMLF).

Dentro dessa perspectiva, reflexão e processo passaram a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma nova tendência na formação considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. O trabalho coletivo estimula uma visão crítico-reflexiva, fornece aos professores os meios para desenvolver pensamento autônomo e facilita as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

No caso deste estudo, percebeu-se o professor como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória. Ele construía e reconstruía seus conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme os desafios da prática docente:

É o que está presente nesse depoimento:

> Tem hora que eu me pergunto como conseguimos trabalhar com essa turma? Eles vieram da Primeira Fase com muitos desafios a serem superados. Não fomos preparados para tanto [...] Fomos adquirindo um saber para enfrentar esses problemas na prática, no agrupamento de professores um colaborava com o outro. E hoje, vejo que valeu a pena [...] (Profa. Marta, Português, Educação Artística e Filosofia, 2º Ano, EMLF).

Outro professor da EMAM também falou sobre os saberes tecidos na prática:

> Tem sido desafiante o trabalho porque temos que recriar formas para atingir o aluno, desenvolver habilidades de leitura, escrita e raciocínio, além de trabalhar com atitudes, despertar esse adolescente para o exercício da cidadania. Tudo isso vem exigindo muito de nós. O que conseguimos fazer é fruto de uma

> articulação coletiva e compromisso pessoal de muitos. (Prof. Daniel, Matemática e Filosofia, 1º Ano, EMLF).

Como atestam esses depoimentos, os saberes profissionais dos professores revelam-se, portanto, múltiplos e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do *saber-fazer* e do *saber-ser* bastante diversificados, provenientes de fontes variadas. Vários autores tentaram ordenar essa diversidade, propondo classificações ou tipologias relativas ao saberes dos professores: Gauthier (1998) e Tardif (2002).

Prosseguindo o estudo da formação no cotidiano das escolas, nas escolas pesquisadas, a proposta girava em torno de estudos que ajudavam a discussão de possíveis causas para evitar o fracasso escolar. Assim eram propostos temas que possibilitavam a reflexão da prática pedagógica na Segunda Fase do Ensino Fundamental, como: currículo, intervenção, avaliação formativa, entre outros. Também os docentes se agrupavam e estabeleciam uma dinâmica de relato e estudo dos casos de alunos. Outra estratégia utilizada era a troca de experiência que, criava um clima de confiança entre pares e coordenadores. Os professores avaliavam, com frequência, os encaminhamentos com vistas a avançar no processo formativo e aprimorar o desempenho pessoal e coletivo no trabalho com os alunos.

Depoimentos dos professores confirmam tais colocações:

> Quando começamos a desenvolver o projeto de intervenção pedagógica percebemos que tínhamos que partir para o estudo de caso dos alunos para entender melhor o porquê de tais comportamentos e atitudes, e mesmo para perceber melhor por onde poderíamos começar o trabalho. Essas informações são foram socializadas no coletivo e contribuíram muito na definição de novas ações no ensino. (Prof. Gildo, Matemática, 3º Ano, EMAM).

> A Segunda Fase enfrenta um problema sério. Temos alunos ainda em processo de alfabetização. Nós professores tivemos que nos organizar para lidar com esse aluno. São muito os problemas vivenciados na sala de aula no que se refere a leitura e escrita. Nos tempos de formação e planejamento estamos buscando leituras que nos dê suporte para o enfrentamento dessas questões. (Profa. Sofia, Matemática, Ciências e Educação Artística, 2º Ano, EMLF).

Este estudo, ainda, identificou que a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional são considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. Essa prática fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares,

claramente determinados pelo contexto, com resultados, em grande parte, imprevisíveis e carregados de conflitos de valores que requerem opções éticas e políticas.

E, o professor, diante dos desafios, orientará sua prática, prioritariamente, na aprendizagem da própria prática, para a prática e a partir da prática. Por meio da experiência, os docentes se formam e adquirem saberes para a intervenção criativa na prática de avaliação.

Nesse sentido, o enfoque reflexivo da prática parte do reconhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores quando enfrentam problemas complexos na sala de aula. Daí as questões: o que fazem os professores para compreender os problemas e como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual? Como enfrentam situações incertas e desconhecidas? Como elaboram e modificam rotinas, utilizam metodologias? E como recriam ações e renovam procedimentos de avaliação.

Essa habilidade ou conhecimento prático é analisado em profundidade por Schön como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo numa situação problemática concreta. Não se pode compreender a atitude do professor quando enfrenta os problemas singulares, complexos e conflitantes do ensino se não se entendem esses processos de reflexão na ação. Aliás, Schön oferece uma contribuição importante para o estudo dos saberes dos professores. Segundo ele, os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido pelo contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano.

Nessa perspectiva, Schön (2000) defende a reflexão dos professores *na e sobre a sua prática*. Ressalta a idéia de um *practicum reflexivo*, ou seja, um espaço de formação em que o professor tenha oportunidades de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica postos pela sua atuação cotidiana. Ao propor uma epistemologia da prática, Schön (1992) apresenta conceitos inerentes à nova concepção de prática profissional, no sentido de constituição do pensamento prático do professor: *o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a -reflexão-na-ação.*

Considerações Finais

A pesquisa realizada nas escolas evidenciou que os professores da Segunda Fase do Ensino Fundamental produziam saberes por meio dos quais compreendiam e interpretavam sua prática. Esses saberes lhes permitiam, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

De fato, quando se interrogou o professor sobre seus saberes e sua relação com esses saberes, ele priorizou, a partir de categorias de seu discurso, os saberes da experiência. O que caracteriza esses saberes da experiência é o fato de se originarem da prática cotidiana e serem por ela validados.

Cotidianamente, os professores partilhavam, uns com os outros, seus saberes mediante as atividades que produziam, modos de fazer e de organizar a sala de aula, de preparar atividades de intervenção e de avaliação processual, etc. Eles trocavam, ainda, entre si, informações sobre os alunos. Também dividiam, uns com os outros, um saber prático sobre sua atuação.

Quanto à questão relativa a implementação da avaliação formativa e o desenvolvimento de um projeto de formação no cotidiano do trabalho escolar, a pesquisa evidenciou que as discussões realizadas pelos professores nos encontros de capacitação os ajudaram a refletir sobre a prática de ensino e de avaliação. Os professores das escolas tiveram oportunidade de rever concepções de currículo, ensino e avaliação. Os docentes, com mais tempo de magistério, em geral, não tiveram acesso às novas propostas pedagógicas. E mesmo os formados mais recentemente julgavam ter limites teórico-práticos no tratamento desses temas. Em diversos depoimentos relataram que estavam utilizando os espaços-tempos coletivos para aprender a lidar com o aluno da Segunda Fase do Ensino Fundamental e promover o processo ensino-aprendizagem.

Em seu PPP, os professores assumiram o desafio de implementar uma nova prática de avaliação, denominada como formativa e legitimada pelo coletivo da escola. Nesse sentido, percebeu-se que, estudo, assessoria e acompanhamento dos professores em relação à avaliação foram substanciais para promover mudança significativa na postura deles: sentiram-se mais seguros e mobilizados no acompanhamento sistemático do aluno durante o processo; conseguiram elaborar alguns instrumentos, observar, coletar e registrar maiores informações sobre os alunos; passaram a fazer uma análise mais ampla do desenvolvimento do aluno não enfatizando tanto os resultados das

provas, mas diversificando os instrumentos, puderam ter outras percepções sobre a sua prática pedagógica. Passaram a identificar e retomar também os conteúdos em que os alunos evidenciavam necessidade de maior intervenção ou mesmo mudança de procedimentos didáticos.

Além disso, buscavam auxílio entre eles quando sentiam dúvidas na elaboração dos instrumentos, os quais, gradativamente, melhoravam a qualidade do ensino. Alguns já questionavam a sua prática quando não obtinham um bom desempenho do aluno, fazendo sua auto-avaliação e propondo, ao aluno, que também avaliasse seu desempenho. A maioria dos professores demonstrou predisposição para continuar aperfeiçoando sua prática com a convicção de que, então, melhoraria o desempenho do aluno.

A prática de avaliação, construída pelos professores das escolas, indicou que o projeto de formação docente requer processo e realização no cotidiano do trabalho. Por conseguinte, ele será visível se houver desejo efetivo de participar dele, ou melhor dizendo, vontade política para efetuar mudanças, pois a formação continuada requer planejamento, acompanhamento qualificado, de professores que atuem como interlocutores podendo assessorar os docentes em suas buscas e desafios.

Concluindo, práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. A formação como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento crescente é um processo contínuo.

Recuperam-se, nesse processo, três aspectos considerados essenciais à formação do professor, nos tempos atuais: a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; a importância dos saberes gerados no cotidiano das práticas; o entendimento de que o professor é também, e sobretudo, um profissional reflexivo, e cada vez mais é desafiado a transformar as práticas de ensino e de avaliação, garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e o sucesso escolar.

Referências Bibliográficas

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A . A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). Rumo a uma nova didática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p.49-63.

CORRÊA, M. L.; SOUZA, K. O . Algumas práticas da formação continuada: entraves à implementação de mudanças político-pedagógicas? In: Presença Pedagógica, v.7, n.38, p.41-51, mar./abr. 2001.

DALBEN, Â. I. M. L. F. Avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1998

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro, R.J: Paz e Terra, 1985.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C *et al.* Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOMES. S. S. Tessituras Docentes de Avaliação Formativa. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2003. 213p.

GOMES. S. S. Limites e Possibilidades do Letramento Escolar: Um Estudo Etnográfico das Práticas de Leitura e das Capacidades de Linguagem nas Disciplinas Curriculares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.165, p.189-207, 1989.

KRAMER, S. Dando vez mestre. In: Presença Pedagógica, B. H, n.4, p.5-21, 1995.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R.M.S. P. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam. In: MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002. cap. 1, p. 29-49.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.105/106, p.31-36, 1992.

MENDONÇA, A. W. P. C. A escola como espaço de formação continuada do professor. Revista de Educação da AEC, Brasília, n.79, p. 39-42, 1991.

MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. R (orgs.) Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.

SCHÖN, D.A. Utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais. In: SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. Entrevista - Formação de professores: contato direto com a escola. Presença Pedagógica, v.6, n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000.