

# Avaliação da escola e na escola

Estão reunidos nesta categoria artigos cujos autores focalizam avaliações da escola e avaliações realizadas no âmbito da escola sob os mais diferentes ângulos. De um lado, há artigos que fazem apreciações sobre propostas curriculares, medidas legais, modelos institucionais e subsídios oficiais que repercutem na prática da avaliação. De outro, há um conjunto de textos que analisam resultados obtidos em estudos empíricos sobre as práticas docentes, aprendizagem de alunos, representações, concepções e/ou opiniões da comunidade escolar sobre a avaliação.

## ANÁLISE DE ORIENTAÇÕES E/OU PROPOSTAS CURRICULARES

Esta primeira subcategoria reúne artigos que avaliam documentos relativos às propostas curriculares ou tecem considerações sobre currículo e avaliação, baseadas em análise de literatura sobre o tema. A base empírica para tais estudos é constituída por materiais didáticos, documentos e relatos de pesquisa. É importante assinalar que a revista *Educação e Realidade* contém muitos artigos sobre currículo, mas que não foram considerados neste estudo por não apresentarem, seja no título, seja nos descritores, uma relação explícita com a avaliação.

Entre os textos que compõem essa subcategoria, encontram-se os trabalhos de Sossai, Simões e Carvalho (1997), João Pitombeira de Carvalho (1994), Lucielena Corrêa (1994) e Cagliari (1993).

Cinco textos sobre ecologia e meio ambiente, utilizados por professores do ensino fundamental, foram avaliados por Sossai, Simões e Carvalho (1997). As categorias de análise propostas constituem um guia para professores e outros especialistas no processo de seleção de materiais para apoio às atividades de educação ambiental.

Lucielena Corrêa (1994), com base em bibliografia pertinente, focalizou a dimensão política da avaliação da aprendizagem em geral e da Educação Física em particular no interior da escola de 1º grau. O estudo procurou desvelar as intenções ocultas da avaliação e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, a partir das tendências pedagógicas que norteiam a educação no Brasil, com o objetivo de redimensionar a prática pedagógica.

O estudo de João Pitombeira de Carvalho (1994) traça o histórico da educação matemática no Brasil e focaliza a situação atual da área com base na pesquisa "Avaliação e perspectivas da área de ensino de Ciências e Matemática no Brasil". Nesse sentido, mostra que a percepção de que o ensino de Ciências e Matemática se destina a preparar cidadãos para agir de maneira crítica e consciente numa sociedade complexa é recente. Na seqüência, elenca as competências básicas com as quais o ensino da Matemática pode contribuir para a preparação de cidadãos.

A questão da alfabetização é analisada por Cagliari (1993), desde o denominado período "leigo" – época das cartilhas – até o período "científico", em suas diferentes etapas: a da teoria da comunicação, a das questões ideológicas, a dos linguistas, a da psicologia cognitiva. A pesquisa

aborda, inicialmente, a evolução da alfabetização desde o início do século 20, quando predominavam as cartilhas cujo foco mnemônico e de tema permitia as sílabas geradoras. As atividades – todas planejadas numa seqüência gradual de dificuldades – permitiam aos alunos apenas preencher os vazios, acompanhados do professor. Na etapa seguinte, prevalecem os testes de prontidão no chamado período preparatório, ou seja, havia necessidade de preparar o aluno convenientemente para poder entender o método (confuso) e o professor (incompetente). A seguir, o autor anuncia as áreas do conhecimento que promoveram mudanças na alfabetização: os estudos semióticos, a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia. Na Psicologia, sob a teoria construtivista de Piaget, os teóricos propõem o interacionismo e o sociointeracionismo.

A despeito de todas as propostas metodológicas de mudança na alfabetização, os hábitos dos professores permanecem velhos. Nesse sentido, embora o autor considere a implementação do Ciclo Básico em São Paulo um avanço em relação às políticas anteriores de alfabetização na tentativa de reduzir os índices de repetência, pondera que, primeiramente, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo deveria se preocupar em mudar a atitude dos professores em relação aos mecanismos de ensino e avaliação.

## **ANÁLISE DE ASPECTOS OFICIAIS OU INSTITUCIONAIS DA AVALIAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA ESCOLAR**

Entre os artigos que tecem considerações sobre aspectos legais que fundamentam a avaliação realizada nas escolas, há os que avaliam as mudanças recentes nos marcos legais da avaliação escolar, ventilando argumentos a favor de e contra medidas de ampla repercussão nas redes de ensino, como a progressão continuada, com vista a encontrar um caminho de superação da repetência crônica nas nossas escolas. Enquadram-se nessa categoria os artigos de Cordão (1997), Zilma Oliveira (1998), Demo (1998) e Firme (1994b).

Em *Estudos em Avaliação Educacional*, Cordão (1997) analisa a questão da avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), destacando aspectos da avaliação contínua e cumulativa, aproveitamento de estudos e recuperação. O texto também apresenta uma série de anexos sobre o assunto, constituídos de documentos e normas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

A conselheira Zilma de Oliveira, por sua vez, em artigo desse mesmo periódico (1998), discute a instituição da progressão continuada no sistema estadual paulista, qualificando-a como medida destinada a assegurar o direito de todos os alunos ao ensino fundamental de oito anos. Procura elucidar alguns equívocos em relação à medida, argumentando que ela não se alia a um possível rebaixamento do ensino, sendo antes uma forma de valorizar o que o aluno aprendeu; que o tempo de aprender dos alunos precisa ser considerado de modo mais flexível e que seus progressos devem ser observados; que a progressão continuada não representa uma aprovação sem critério – ao contrário, ela prevê um diagnóstico pedagógico e um plano de trabalho a ser cumprido em etapas subseqüentes, não significando, portanto, promoção automática.

Na mesma linha de argumentação, Firme (1994b) procura desmistificar argumentos que justificam a necessidade de reprovação no primeiro e segundo graus, por considerar que esta é um ato político que serve à reprodução das desigualdades sociais. Acredita que mais importante do que reprovar o aluno é capacitar o professor para ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de seu desenvolvimento; é habilitá-lo a avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, bem como a se auto-avaliar e avaliar a escola e todo o contexto educacional. Considera que a aspiração a uma educação de excelência supõe uma luta em duas frentes: com os adultos, a ação vigorosa para preencher as lacunas de um processo de formação inacabado; com as crianças e jovens, a garantia da escolaridade completa a que têm direito, eliminando do processo educacional a repetência e a evasão.

Na contracorrente dessas propostas, Pedro Demo (1998) discute os riscos da atual tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica, na medida em que ela escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública a ser considerada como “coisa pobre para os pobres”. O autor não advoga a repetência pura e simples, mas considera que a percepção de que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender. Sugere como estratégias: centralizar o processo pedagógico na aprendizagem do aluno, envolvendo toda a escola; realizar procedimentos de preparação e capacitação permanentes para o corpo docente; organizar processos avaliativos conseqüentes, submetendo a escola à heteroavaliação; procurar nos pais e na comunidade em geral o apoio necessário; organizar laboratórios de aprendizagem e promover eventos motivadores.

A despeito das divergências, observe-se que as propostas dos autores a favor de e contra medidas de progressão continuada vão na mesma direção!

Ainda dentro desta subcategoria, os artigos de Corazza (1995) e Romão (1995), de certo modo, também tratam de questões relativas às diretrizes oficiais. Corazza (1995) analisa as relações entre currículo, cultura, conhecimento escolar, identidade e poder, com base nos “pareceres descritivos”, ou seja, nas fichas individuais de avaliação, produzidas em uma escola de 1º grau. Descreve as funções estratégicas desses pareceres em relação à política cultural da infância-escolar e dos saberes escolares. Romão (1995) discute o processo de elaboração e os resultados obtidos durante a implementação do *Manual de subsídios – avaliação qualitativa*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora em 1984, que apresentava como um de seus principais objetivos dar suporte a possíveis mudanças na prática de avaliação dos professores da rede municipal de ensino daquela cidade.

Ainda envolvendo a discussão sobre avaliação da qualidade da educação oferecida na pré-escola, Piotto et al. (1998) relatam experiência realizada em quatro creches de Ribeirão Preto, para investigar a adequação do instrumento “Priorizando as Crianças – Sistema de Promoção da Qualidade e Credenciamento”, produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches da Austrália, que permite considerar ao mesmo tempo promoção da qualidade e avaliação. O instrumento foi construído a partir do pressuposto de que uma creche de boa qualidade tem filosofia e objetivos claros e definidos conjuntamente com os pais; aprecia e promove a individualidade de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais; considera a adequação das atividades de acordo com as fases do desenvolvimento; estimula a relação entre os profissionais e os pais e encoraja estes últimos a se envolverem com a creche.

Na aplicação do instrumento no Brasil, foram considerados apenas 20 dos princípios tidos como fundamentais para assegurar a qualidade do atendimento. O instrumento revelou-se um recurso interessante, incentivando os educadores para a reflexão sobre o trabalho realizado na creche e contribuindo para a sistematização da experiência de cada instituição, o que, no dia-a-dia, é difícil de ser realizado. Ademais, abre continuamente novas perspectivas de mudanças, ao oferecer níveis diferentes de qualidade a serem alcançados.

Admitindo que a utilização de um instrumento avaliativo somente poderá atingir seus propósitos se ele mesmo estiver inserido em uma política efetiva de promoção de qualidade e avaliação, as autoras também apontam dados de nossa realidade que mostram profundas diferenças entre os dois países, quais sejam, a da relação escola-família, muito mais intensa na Austrália do que no Brasil, e a baixa utilização, entre nós, de material escrito, que levanta a questão da formação precária dos educadores brasileiros.

Segenreich (1995), por sua vez, faz um mapeamento das atuais abordagens de análise institucional, discutindo algumas possibilidades de sua contribuição. Em face de um crescente interesse em relação à análise da dinâmica interna de funcionamento das instituições, a autora pretende demonstrar que os estudos sobre avaliação e gestão das instituições educativas preocupam-se com questões que também vêm sendo objeto de investigação das atuais abordagens de análise institucional.

No levantamento realizado por ela, foram encontradas poucas pesquisas que utilizam o enfoque da análise institucional, mas outras áreas têm coberto essa lacuna. No conjunto de 14 trabalhos analisados, foi possível encontrar três vertentes de análises: as relacionadas à instituição como tal; as relacionadas ao papel dos “agentes institucionais”; e, finalmente, as relacionadas à avaliação de algum tipo de intervenção. Independentemente dos resultados alcançados, as questões propostas nos 14 trabalhos apontam uma série de aspectos que merecem ser levados em consideração na análise dos diferentes tipos de instituição educativa. Com relação à pré-escola, por exemplo, é discutida a face disciplinar da instituição, enquanto nas Secretarias de Educação questiona-se a eficácia do trabalho dos agentes institucionais. No conjunto dos trabalhos que se ocupam do 1º e 2º graus, são tratadas questões como a relação professor-aluno, papel institucional do inspetor e conceito de aluno problema. É grande a contribuição teórica da análise institucional para avaliar a gestão em escolas de ensino fundamental e médio, pois ela aponta para a necessidade de um estudo mais interdisciplinar e multifocal da instituição, uma vez que a mudança está fortemente vinculada à possibilidade de mobilizar a própria instituição.

## **AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

A importância da inclusão de alunos portadores de deficiências na rede regular de ensino e suas conseqüências – medida prevista pela nova legislação – ainda não ganhou destaque nos artigos publicados, pois apenas dois autores podem ser citados nessa subcategoria, provavelmente pelo caráter recente das orientações políticas sobre a questão.

Lins (1997) aborda a questão da integração da criança portadora de deficiências físicas na escola comum – medida prevista pela nova LDB – discutindo possíveis dificuldades de aprendizagem decorrentes dessa integração. Segundo a autora, é mais importante que a criança com dificuldades físicas prossiga na escola, convivendo e interagindo com seu grupo de colegas, do que seja levada a repetir um ano escolar porque não conseguiu atingir o mínimo estipulado no conjunto de aprendizagem. De qualquer forma, o ritmo próprio de aprendizagem de todas as crianças – sejam aquelas portadoras de deficiências ou não – deve ser respeitado, conforme estipula a legislação contemporânea.

Masini (1995) discute a complexa questão de avaliar alunos portadores de deficiências, analisando as implicações do fato de as avaliações de cegos e portadores de visão subnormal serem feitas a partir do referencial do vidente. Convida os que lidam com essa educação a pensar caminhos para conhecer o deficiente visual a partir de seu próprio referencial.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

Nesta terceira subcategoria foram reunidos artigos que discutem resultados obtidos em testes, exercícios e/ou atividades de avaliação de aprendizagem de alunos do ensino fundamental, realizados em disciplinas do currículo, nas séries iniciais; na pré-escola e durante o processo de alfabetização.

De modo geral, a complexa questão da avaliação da aprendizagem é analisada a partir de diversos ângulos de abordagem. Assim, são discutidas questões como: o desempenho de alunos em diferentes áreas do conhecimento e no processo de alfabetização; as possíveis relações entre a maneira como o professor avalia e os resultados obtidos por alunos; o papel da interação social na construção cognitiva e as relações entre desempenho operatório e desempenho escolar. Esta é a subcategoria mais numerosa, onde foram enquadrados os artigos de Buarque (1990), Leite e Ewbank (1995), Melo e Rego (1998), Gonçalves e Carvalho (1994), Moro (1991), Camargo (1990), Nicolau (1997), Moren, David e Machado (1992), Taurino (1997) e Vianna (1993a).

Nessa perspectiva, Buarque (1990) investiga as possíveis relações entre o estilo de desempenho das professoras, ou seja, como estas desenvolvem as atividades em sala de aula, e o resultado obtido pelos alunos na alfabetização. Para tanto, foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas com o corpo docente e técnico e testes aplicados aos alunos de uma amostra de escolas da rede pública estadual de Recife que utilizavam o material Alfa na primeira série.

O estudo mostrou que o estilo de desempenho predominante foi o mecanicista, não tendo sido observada uma relação consistente entre desempenho do aluno e estilo do professor. De modo geral, verificou-se que, em sala de aula, não se estimula a criatividade, a espontaneidade e o trabalho individual. Há uma tendência de se trabalhar com os mais fortes e esquecer os mais fracos, ao dividir a turma pelo nível de desempenho e não se diversificar o trabalho. A escola entende que o seu papel é receber uma “matéria-prima”, transformá-la e entregar o produto obtido. Em caso de falha, são evocadas sempre razões extrínsecas à instituição. Os dados analisados, longe de identificar ou isentar possíveis culpados, oferecem elementos para que se proponha uma redefinição da responsabilidade da escola como instituição.

Tendo como foco de análise a questão da alfabetização na pré-escola – se esta seria ou não sua função –, Leite e Ewbank (1995) apresentam dados de pesquisa desenvolvida pelo segundo, cujo objetivo foi verificar os possíveis efeitos do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras da rede municipal de educação infantil de Franca (SP), em função das alterações desejáveis no desenvolvimento da leitura e da escrita. Ewbank comparou o desempenho de crianças de níveis socioeconômico e cultural semelhantes, no início do Ciclo Básico Iniciante, que freqüentaram uma pré-escola segundo os modelos considerados tradicional e funcional com o de outras que não freqüentaram classes de pré-escola antes do CBI. O resultado, uma surpresa para os autores, foi a constatação da superioridade do grupo que não freqüentou pré-escola em relação ao grupo que freqüentou uma pré-escola dentro do modelo tradicional. A investigação demonstra que interromper o processo “natural” de relação da criança com a escrita, que se desenvolve antes da vida escolar, com uma escolarização (pré-escolar) calcada no modelo considerado tradicional de alfabetização parece ser desastroso, pelo menos para as habilidades de leitura e escrita.

Melo e Rego (1998) desenvolvem e avaliam os efeitos de uma prática pedagógica alternativa para o ensino das regras ortográficas contextuais cujo objetivo é possibilitar à criança construir, compreender e explicitar os princípios ortográficos e fazer uso deles. No intuito de avaliar a melhor forma de ensinar ortografia numa perspectiva construtivista, as autoras tecem algumas considerações sobre a natureza do conhecimento ortográfico, destacando os obstáculos epistemológicos que as crianças precisam enfrentar para dominar o sistema ortográfico. O estudo ateu-se às relações regulares sobre as quais se pode estabelecer regras, tornando-as previsíveis, compreensíveis e passíveis de serem ensinadas. Foram testadas duas hipóteses: 1) verificar se a exposição a uma metodologia de ensino de ortografia, em que a ênfase recai sobre a compreensão e conscientização dos princípios ortográficos que norteiam a língua, facilita a aquisição das regras ortográficas pelas crianças; 2) verificar se tal aprendizagem é transferível para regras semelhantes.

Os resultados mostram que as crianças expostas à prática pedagógica alternativa, quando comparadas com as que não tiveram acesso a ela, não apenas alcançaram as categorias de aquisição, mas também continuaram progredindo. Já os resultados assimétricos da comparação no que diz respeito à transferência para outras regras indicaram que tal processo tem pouca probabilidade de ocorrer.

A conclusão é que a compreensão e domínio das regras contextuais podem ser facilitados por uma forma alternativa de ensino, melhorando a competência ortográfica da criança num curto prazo. Contudo, os resultados só podem ser aplicados às questões ortográficas regidas por princípios ou normas, embora não se tenha dados para afirmar que as diferenças observadas se mantenham num espaço maior de tempo. Outro desafio, consiste na capacitação do professor para conhecer os processos cognitivos do aluno e as questões lingüísticas da língua portuguesa.

Gonçalves e Carvalho (1994) discutem os resultados obtidos em pesquisa que buscou investigar como os alunos começam a construir o conhecimento físico em sala de aula, no contexto

do ensino de Ciências das quatro primeiras séries do 1º grau. Segundo as autoras, de modo geral, as pesquisas têm demonstrado a dificuldade de, em sala de aula, se processar o salto qualitativo entre o conhecimento espontâneo e os conceitos físicos, entre as explicações causais espontâneas e as explicações causais coerentes com as teorias físicas. A pesquisa consistiu em criar algumas atividades que evidenciassem como as crianças constroem o conhecimento sobre determinados fenômenos. Para tanto, utilizam os princípios de ensino que Kamii e Devries extraem da teoria piagetiana quando esta descreve os níveis evolutivos de ação que a criança manifesta na sua relação com os objetos do mundo físico. O estudo permitiu verificar que existem níveis diferentes na ação da criança durante a resolução de um problema por meio da experimentação. Primeiramente a criança conhece e percebe como o objeto funciona. O problema é resolvido quando consegue que os objetos reajam da maneira que deseja, o que demanda consciência de suas próprias ações e das reações dos objetos.

Moro (1991) relata os resultados de três estudos sobre o papel da interação social na construção cognitiva em situação de aprendizagem operatória. Fazendo análise qualitativa das formas de interação social de crianças de pré-escola e de 1ª série do ensino fundamental de escola pública de Curitiba, e observando a participação de cada uma delas e do adulto em pequenos grupos de diferentes composições numéricas, a autora constata: a) uma evolução das formas de interação em relação à idade dos sujeitos e à composição numérica dos grupos; b) uma seqüência predominante dessas formas de interação; c) uma relação entre algumas formas de interação e as peculiaridades da tarefa; d) a menor relevância de uma participação mais intensa, em comparação com uma participação qualitativamente melhor dos sujeitos para a solução das tarefas; e) modos de polarização da participação das crianças e formas de participação do adulto. Este trabalho, que também se inscreve numa perspectiva piagetiana, reporta-se à polêmica relação entre os processos cognitivos individuais e as influências do contexto sociocultural. Piaget freqüentemente ressaltou as transmissões e as interações sociais como um dos fatores da construção cognitiva do ser humano, mas não verificou, de forma sistemática, como esse conjunto de fatores atuaria sobre a cognição. Em função disto, vários autores estudaram essa questão destacando a importância da natureza sociocognitiva do conflito que ocorre nas situações de pequenos grupos de crianças, valorizando o papel da interação social na explicação da construção cognitiva individual. O artigo destaca justamente a vertente relativa às interações sociais das crianças nos pequenos grupos e a situação do adulto como proponente de tarefas nesses grupos.

O estudo de Camargo (1990) comparou os resultados de quatro trabalhos independentes, utilizando dados colhidos no decorrer de quase dez anos, com o objetivo de esclarecer as complexas relações entre desempenho operatório e desempenho escolar. A autora interpreta os dados recolhidos à luz de três pontos principais: o caráter de universalidade da conquista das operações formais; a discussão da metodologia utilizada, realçando particularmente a natureza das tarefas envolvidas na situação experimental; e a argumentação contra a própria validade do modelo lógico, escolhido por Piaget, para dar conta da tarefa proposta. Os resultados, segundo os critérios utilizados, não permitem vislumbrar qualquer associação entre desempenho operatório e desempenho escolar. O trabalho, cujas constatações remetem à controvérsia sobre o estágio das operações formais, como definido por Piaget, parece confirmar a tendência da década, de uma abordagem crítica em relação às provas operatórias e sua utilização para avaliar as possibilidades intelectuais dos alunos na assimilação de determinados conteúdos.

O trabalho de Nicolau (1997) constata que os estudos contemporâneos, além de sinalizarem para uma nova tendência de investigação psicológica do processo de alfabetização, onde tanto o construtivismo como o sociointeracionismo são privilegiados como marcos de referência, reinstalam e mantêm vivo o interesse pela identificação e compreensão das condições ou pré-requisitos que facilitam ou propiciam a alfabetização.

Nicolau apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida em 1992, com crianças de seis anos, da creche central/Coseas/USP, em que foram observadas, no próprio ambiente escolar, as manifestações das potencialidades, habilidades e suas possíveis influências sobre as

concepções que as crianças construíam sobre a escrita. Os dados coletados foram utilizados para analisar, por grupo etário, as respostas infantis quanto: ao desempenho em linguagem verbal e não-verbal; à manifestação de habilidades psicomotoras segundo Poppovic e Moraes; às concepções referentes à escrita e sua representação, de acordo com Ferreiro; ao desempenho no Teste ABC, de Lourenço Filho. Observa-se que a autora, sem desprezar a relevância do aspecto cognitivo no desenvolvimento infantil, considera igualmente importantes e necessárias as dimensões afetivo-social e psicomotora, invertendo a tendência que marca os estudos na área, na década de 90, de privilegiar a dimensão cognitiva.

Moren, David e Machado (1992) discutem os resultados de pesquisa por elas realizada, para diagnosticar e analisar erros em Matemática com vista a identificar os níveis de dificuldade de aprendizagem. Buscando uma fundamentação para a relação existente entre a compreensão da estrutura do nosso sistema de numeração e a compreensão da técnica do algoritmo da subtração, as autoras procedem a um diagnóstico e análise das dificuldades encontradas por alunos.

A contribuição mais significativa do trabalho vem das discussões sobre o papel do erro na avaliação do processo de ensino, indicando que ele pode ser orientador na aprendizagem e na definição das etapas de ensino. A análise dos erros revela que uma boa compreensão da estrutura do sistema de numeração implica bom desempenho nas contas, mas a recíproca não é verdadeira, permitindo avançar sugestões para o ensino em sala de aula.

Pesquisa realizada por Maria do Socorro Taurino Brito (1990) busca verificar a existência de diferenças significantes no grau de aprendizagem de Matemática que pudessem ser relacionadas aos diversos tipos de avaliação (por norma e por critério), bem como se a atitude dos professores em relação à Matemática e à inteligência influenciam a aprendizagem dessa disciplina. O estudo, que comparou escola da rede Senai, onde vigorava a metodologia baseada em critério, com outra escola onde este tipo de avaliação não foi implementado, confirmou a importância da avaliação referenciada em critério para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Vianna (1993b) discute a necessidade de reformulação da escola, tanto em relação a seus objetivos como aos procedimentos avaliativos, sob o enfoque do ensino da Matemática. Considera que a avaliação nas escolas confunde-se com a mensuração do desempenho por intermédio de provas/testes e tem como produto resultados numéricos ou conceitos. Questiona os instrumentos que vêm sendo utilizados na coleta dos dados que servem para a fundamentação do processo decisório na área educacional, para, a seguir, apresentar caminhos para mudanças no ensino da Matemática que reflitam uma nova postura em relação a um ensino mais conceitual e relacionado às exigências de um mundo moderno e da sociedade futura, que demandará maior capacidade de reflexão.

## **CONCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E OPINIÕES DE DIFERENTES ATORES SOCIAIS SOBRE AVALIAÇÃO**

Na quarta subcategoria foram reunidos artigos que analisam opiniões, representações e/ou concepções dos principais atores sobre avaliação: pais, professores, alunos e comunidade escolar. Estão enquadrados nesta subcategoria os artigos de Sandra Zákia Sousa (1990 e 1995b), Szymanski (1994), Saul (1994), Maria Angela dos Santos (1995) e Brito (1990).

Assim, Sandra Zákia Lian Sousa (1990) procura analisar tanto a teoria que vem informando os educadores brasileiros como a legislação que normatiza o ensino, com vista a subsidiar um estudo sobre como os alunos, professores e outros profissionais de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental no Município de São Paulo percebem a prática da avaliação da aprendizagem. Por meio de entrevistas e questionários aplicados às professoras que exerciam atividades docentes nas séries finais do ensino fundamental, aos diretores e assistentes de direção em duas escolas da rede estadual, além de entrevistas coletivas com os alunos, a autora mostra as controvérsias e contradições que se evidenciaram a respeito dos contornos da avaliação e das finalidades reais a que vem

servindo. Faz ponderações que remetem a uma reflexão crítica do ensino e da escola no contexto brasileiro: repensar os fundamentos que norteiam as teorias e práticas avaliativas e desvendar as ideologias em que se apóiam.

Em outro artigo, Sandra Sousa (1995b) discute as atribuições do conselho de classe no que diz respeito às decisões relativas à promoção/retenção dos alunos ou à sua admissão aos estudos finais de recuperação, tendo como parâmetro o “aproveitamento” expresso nos conceitos bimestrais e no conceito final. Mostra que há ênfase na função classificatória da avaliação, arraigada em profissionais da educação, e, portanto, o reforço de uma visão distorcida da finalidade da avaliação. Também chama a atenção para a falta de participação dos alunos no conselho, o que diminui sua possibilidade de interferir na própria avaliação.

Com base em pesquisa realizada em duas escolas estaduais no Município de São Paulo, focalizando a opinião do corpo docente sobre o papel do conselho de classe no que diz respeito à avaliação, pondera que os conselhos de classe são direcionados para seleção dos alunos com condições de prosseguir os estudos, e, nesse sentido, têm se constituído espaço legitimador de exclusão dos alunos das classes populares da escola pública. No seu entender, o conselho de classe só ganhará sentido se conseguir se configurar como espaço de análise efetiva de desempenho do aluno e da própria escola, concretizando um trabalho coletivo da organização escolar.

Szymanski (1994) analisa a visão das mães de uma escola pública sobre a avaliação de rendimento escolar, por meio de entrevistas semi-estruturadas. O estudo evidencia que ora ela é entendida como reforço do que foi ensinado, ora como rendimento do aluno. O rendimento é associado ao desempenho e dedicação do professor e ao acompanhamento das tarefas escolares. Nesse sentido, os pais reivindicam da escola uma organização que lhes possibilite maior contato para que se inteirem do rendimento dos filhos.

Saul (1994), tomando como referência um mapeamento geral do campo da avaliação educacional, mais especificamente da avaliação da aprendizagem, procura verificar a visão de professores sobre a prática avaliativa na escola. As resistências e questionamentos por parte dos docentes mostram que eles não estão satisfeitos com a prática avaliativa e demandam modificações, mas que dizem respeito aos instrumentos de avaliação. Nesse sentido, preconiza que os professores passem a se preocupar com o conjunto de ações pedagógicas e não apenas com o ato de avaliar em si.

Maria Angela dos Santos (1995), utilizando-se de um quadro denominado Jogo de Avaliação, elaborado a partir das vivências de alunos nos momentos em que foram submetidos à avaliação durante o processo escolar, desvela o jogo de poder subjacente às relações que se estabelecem entre aluno e professor nessa situação. Com base nessas reflexões, propõe um repensar do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Maria do Socorro Taurino Brito (1990) focaliza a problemática do ensino-aprendizagem da Matemática no 2º grau, com base em opiniões de alunos e professores sobre o ensino, a aprendizagem, os programas e a própria avaliação. Conclui que a forma como a disciplina é desenvolvida, de modo apressado, mecânico e formal, com aparência de acabada, pouco tem a ver com raciocínio e desenvolvimento da inteligência.

## **AValiação DA PRática DOCENTE**

Nessa subcategoria encontram-se artigos que fazem uma avaliação da prática pedagógica. Três artigos, de Darsie (1996), André e Darsie (1998) e de André (1998), realizam uma avaliação da prática docente, propondo novas formas de avaliação a serem utilizadas pelos professores, com base no paradigma do professor reflexivo e na perspectiva da pesquisa-ação.

Darsie (1996) propõe um trabalho que tem como foco central a construção de uma prática de avaliação que supere o modelo de avaliação classificatória e autoritária, convertendo-a em

instrumento de aprendizagem. Faz considerações sobre a intencionalidade da ação educativa e da avaliação enquanto ação a serviço dessa intencionalidade, cujo campo de atuação é o contexto da aprendizagem significativa. A avaliação como impulsionadora da aprendizagem significativa e instrumento da aprendizagem deverá assumir novas características, condizentes com o modelo construtivista. O trabalho, realizado com alunos/professores em curso de formação de professores de terceiro grau no contexto da disciplina Conteúdo e Metodologia para o Ensino da Matemática, baseou-se na psicologia genética de Piaget e no interacionismo construtivista. Os alunos foram solicitados a fazer um registro sob a forma de diário, após cada aula, o que possibilitou o acompanhamento da construção do conhecimento aritmético e pedagógico e das reflexões de cada aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem. A análise incidu no diário, tendo sido selecionados trechos considerados significativos para a avaliação do processo de construção de conhecimento. Foram utilizados os “episódios de aprendizagem”, ou seja, os momentos nos quais se evidenciam a tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem e as situações de conflito que levam à aprendizagem de novos conceitos ou que evidenciam o aparecimento de novas posturas perante a aprendizagem e o ensino.

Para André e Darsie (1998), a avaliação ocupa papel fundamental para a transformação do ensino, permitindo dupla retroalimentação. Indica aos alunos seus ganhos e dificuldades e, concomitantemente, indica ao professor como se desenvolve o processo de ensino, impulsionando sua melhoria. Nesse contexto, o diário reflexivo pode constituir ferramenta importante para a avaliação da prática docente e a melhoria do trabalho didático, conforme mostra análise da sua utilização em programa de formação inicial de docentes. Os registros dos professores evidenciam as dúvidas e incertezas que interferem na sua prática de sala de aula: as concepções conservadoras sobre ensino e avaliação que tiveram que superar; a descoberta da utilização do erro como suporte para evolução; a necessidade de resgatar a criatividade como elemento fundamental para o ensino-aprendizagem; e, finalmente, as trocas de experiências com colegas, o que lhes proporciona maior segurança no desenvolvimento de atividades transformadoras de sua prática avaliativa. A experiência permite afirmar que os diários são desencadeadores de aprendizagem tanto de alunos como de professores, tendo em vista a sua utilização como instrumento de investigação didática.

Finalmente, André (1998) analisa resultados obtidos em pesquisa realizada com professoras das séries iniciais do primeiro grau com vista a desenvolver uma metodologia de leitura crítica de sua prática docente. Para tal, foram organizados seminários com dois grupos de professoras. Num deles foram estudados textos e resultados de pesquisa sobre avaliação, tendo sido introduzido o diário como instrumento de reflexão. No outro, foram utilizados textos literários sobre leitura/escrita, tendo-se introduzido o caderno de escrita. O estudo focaliza o processo e a análise de alguns resultados junto ao grupo que tratou do tema das práticas avaliativas, sob duas óticas: o desenvolvimento da avaliação contínua da própria prática e o repensar das concepções e práticas avaliativas utilizadas em sala de aula no sentido de direcioná-las para o sucesso dos alunos.

Nesse sentido, são discutidas questões relativas aos fundamentos, ao conteúdo e ao processo de formação continuada, assim como à metodologia de investigação dos saberes e práticas dos docentes. No que se refere às questões pedagógicas, a problemática da articulação teoria e prática revelou-se ponto central. Buscando a formação do sujeito cultural e tendo como preocupação o processo de constituição da identidade docente, foram introduzidos na pesquisa textos literários e atividades de sensibilização. As questões metodológicas evidenciaram a problemática dos critérios para a seleção dos dados a serem apresentados, e as questões éticas remeteram ao problema de identificar os autores do trabalho. Pode-se, nesse caso, falar em co-autoria de um projeto de autoformação, de análise e revisão dos saberes e práticas docentes e de produção coletiva de conhecimento na perspectiva da pesquisa-ação.

Os fatores intervenientes no processo de construção da atitude científica são focalizados por Sartori (1996), com vista a aprimorar o exercício pedagógico-didático do educador. É analisada, sobretudo, a forma como o professor desempenha sua prática docente e como estabelece as

pontes dessa prática com a teoria. Foram consideradas, ainda, as maneiras pelas quais o professor realiza sua atualização e aperfeiçoamento. Assim, a partir das falas dos professores, foram elencados os fatores que mais se aproximam e mais contribuem para que o educador desenvolva uma atitude científica, indicando a triangulação entre o discurso, a prática e os pressupostos teóricos que dão base à sua ação.

Por último, enquadram-se nessa perspectiva de análise dois artigos de Lüdke (1994 e 1995a) sobre o processo avaliativo na escola de 1º grau em seus dois segmentos.

No primeiro artigo, (1994) faz considerações sobre a literatura sociológica e aponta os autores cujos estudos têm trazido contribuições significativas para o tema. Aponta também questões que dizem respeito à prática avaliativa da escola, como a insegurança dos professores, a confusão em torno do tema, dificuldades em relação a procedimentos e instâncias de avaliação e, finalmente, o papel da formação do professor no processo avaliativo.

No segundo artigo, Lüdke (1995a) discute os resultados obtidos na pesquisa, focalizando vários aspectos da escola, inclusive a avaliação, tendo em conta a separação do ensino fundamental em dois segmentos. Observa que no primeiro segmento o trabalho é desenvolvido por um único professor, enquanto que no segundo atuam vários professores. Estes dois corpos docentes também se diferenciam quanto à concepção de educação e relação com a profissão. A organização do trabalho escolar, por sua vez, é muito diversa. Os professores do primeiro segmento têm horários regulares e semelhantes, com tempo previsto para reuniões pedagógicas, já os do segundo têm horários diversificados, de acordo com as várias disciplinas, o que dificulta a realização de reuniões pedagógicas. Como consequência, o conselho de classe acaba se tornando a única instância de reunião geral, regular, dos professores com os membros da equipe técnica. Na comparação entre os dois segmentos, no que tange à avaliação, surge o confronto entre a formação e a informação. Enquanto os professores do primeiro segmento se preocupam com a formação de seus alunos, os do segundo, de modo geral, declaram-se preocupados com o ensino de sua disciplina. Isso remete à definição do que é uma educação básica como direito do futuro cidadão e obrigação da escola pública.