

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS REGISTROS AVALIATIVOS DE MATEMÁTICA DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MATO GROSSO

DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN THEORY AND PRACTICE ON THE EVALUATIVE MATHEMATICS REPORTS IN TWO STATE SCHOOLS OF MATO GROSSO, BRAZIL

Maria José da SILVA¹
Marta Maria Pontin DARSIE²

RESUMO

Este texto é parte de uma pesquisa que tem como foco a análise e compreensão de concepções de avaliação e de conhecimento matemático de professores do Ensino Fundamental, em que buscamos compreender as concepções expressas nos relatórios avaliativos e como se dá a elaboração dos mesmos. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais do município de Cáceres, Mato Grosso, envolvendo professores de Matemática do Ensino Fundamental. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, com análise interpretativa dos dados. Das escolas investigadas, encontramos duas que optaram por fazer o registro avaliativo em fichas. É este recorte da pesquisa que trazemos para discussão: a análise das fichas avaliativas e as justificativas dadas pelas professoras para sua adoção. Entre estas estão: a falta de preparo específico e de atualização para exercer a difícil tarefa de avaliar; salas de aulas com muitos alunos, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino fundamental. Matemática.

ABSTRACT

This text is part of a study that aims at analyzing and understanding evaluation conceptions and the mathematical knowledge of elementary school teachers. We try to understand the conceptions

¹ Professora, Centro de Formação de Atualização dos Profissionais da Educação Básica. R. Getúlio Vargas, 287, Centro, 78200-000, Cáceres, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.J. SILVA. E-mail: <jo.mjsilva@gmail.com>.

² Professora Doutora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

expressed through evaluative reports and how the reports are developed. Data collection took place in five state schools of the municipal district of Cáceres, Mato Grosso, involving elementary mathematics teachers. We chose to perform qualitative research followed by an interpretative analysis of the data collected. Of all schools studied, we found two that performed the evaluation through report cards. It is this part of the research that we bring for discussion in this article: the analysis of the evaluative cards and the reasons for their adoption. Among the reasons listed by teachers were lack of training to accomplish the tough task of evaluating and crowded classrooms.

Keywords: *Evaluation. Fundamental teaching. Mathematics.*

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema *concepções de Matemática e de avaliação* emerge de reflexões feitas sobre o nosso trabalho, como professora de Matemática do Ensino Fundamental e como professora-formadora do Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), criado em 1998, ligado à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e tem por objetivo a formação continuada dos professores da Rede Estadual em Mato Grosso. No CEFAPRO, temos como função promover reflexões junto aos professores no processo de formação continuada, reflexões que foram reforçadas e sistematizadas na convivência com os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GRUEPEM) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Corroborando para estas reflexões, está a implantação, em grande parte das escolas públicas estaduais de Mato Grosso (MT), a partir do ano de 2000, do Projeto Escola Ciclada, que propõe uma nova organização curricular em ciclos de formação humana. Essa nova forma de organização curricular visa substituir a organização por seriação. Cada ciclo tem duração de três anos, os quais compreendem as três fases de desenvolvimento pelas quais passam a criança e o adolescente,

perfazendo três ciclos nos nove anos do ensino fundamental. Nessa reorganização proposta por 3 ciclos de Formação Humana³, as discussões, reflexões e novas aprendizagens dos docentes giram em torno de repensar nossas concepções e práticas a partir de uma nova compreensão sobre os tempos e espaços da aprendizagem e da organização do ensino. Consequentemente, essa organização traz vários componentes curriculares para a discussão educacional, dos quais destacamos a avaliação, através das dificuldades apresentadas na elaboração do Relatório Avaliativo Descritivo. Neste instrumento de registro, ao invés dos resultados prontos, o professor deve descrever o processo de construção individual da aprendizagem do aluno, seus avanços e dificuldades, e as intervenções feitas por ele, na medida em que revê sua prática de ensino.

No entanto, o que encontramos durante nossa atuação como formadora junto às escolas, e que foi confirmado pela nossa pesquisa de mestrado, não condiz com essa perspectiva de avaliação, indicando a existência de alguns fatores que dificultam ou dificultaram essa prática avaliativa e seu registro. Durante a coleta de dados em cinco escolas investigadas, encontramos três escolas onde os professores elaboram os relatórios avaliativos descritivos, e

³ Possibilidade de um atendimento mais adequado e atencioso aos educandos, considerando não apenas os aspectos cognitivos - tradicionalmente considerados na organização do currículo escolar -, mas também os aspectos sociais, morais, éticos e afetivos, constitutivos da natureza humana, num tempo escolar demarcado por critérios diferentes dos estabelecidos numa escola seriada, embasada teórico-metodologicamente no paradigma positivista e funcionalista que, pela sua natureza, ignora a flexibilidade, a mobilidade e a possibilidade diferenciada de avanços na apropriação do conhecimento e na constituição da cidadania (MATO GROSSO, 2000 p. 26).

duas delas, que anteriormente faziam os relatórios, agora optaram por fazer o registro avaliativo em fichas. Neste caso, a adoção de fichas avaliativas, ou seja, o abandono do registro na forma de relatórios revela a existência de dificuldades na elaboração do relatório avaliativo descritivo. É este recorte da pesquisa que trazemos para discussão com a análise das fichas avaliativas, buscando saber as concepções de avaliação e de matemática expressas neste documento e quais os motivos ou justificativas dadas pelas professoras para adoção das fichas avaliativas e abandono do relatório avaliativo.

A TRAJETÓRIA TEÓRICA

Na perspectiva de compreendermos se as concepções de avaliação e de conhecimento matemático estavam, de alguma forma, presentes nos relatórios avaliativos elaborados pelos professores sobre a construção de conhecimentos matemáticos dos alunos do Ensino Fundamental no 3º ciclo, optamos por um trabalho que destacasse as concepções situadas nos paradigmas tradicional e construtivista, considerando, também, aquelas concepções que estão em transição. Nesse sentido, destacamos Becker (1993), que aponta mais uma categoria, a intermediária, aquela constituída de todos os atos que demonstram que o sujeito se encontra em período de transição entre os modelos tradicional e construtivista. O uso desta categoria é considerado por nós, uma estratégia segura e verdadeira de nossa intenção de não criar rótulos e nem sermos inflexíveis em relação aos posicionamentos dos sujeitos, considerando que buscamos tão somente compreender a forma com que as concepções se manifestam nas práticas cotidianas.

Assim, consideramos as concepções que estão ancoradas nas ideias de um velho modelo de ensino ou modelo tradicional, ou seja, aquelas que estejam ajustadas aos pressupostos epistemológicos empiristas e racionalistas de produção do conhecimento, das quais decorre a forma de conceber a avaliação, o conhecimento

matemático e, conseqüentemente, os instrumentos avaliativos e de seus registros. Nesta concepção temos para a avaliação, algumas características do tipo: ser classificatória, pontual, estanque, subordinadora, quantitativa, seletiva e excludente, desenvolvida sempre ao final do percurso ou como produto final da aprendizagem, com forte ênfase na memória. E, para a Matemática, esta concepção traz as características de: ser uma ciência mecânica e estática completamente desligada da realidade, propagando o conhecimento escolar abstrato, pronto, acabado e imutável, desprovida de senso crítico, sua ênfase se dá na memorização de regras e estratégias, pois seus conteúdos são pouco significativos, privilegia o resultado, entre outras.

Para a perspectiva que se fundamenta em um novo modelo de ensino, e que denominamos de construtivista, a avaliação tem por objetivo principal ser impulsionadora da aprendizagem e da melhoria do ensino, e tem por características ser: processual, contínua, diagnóstica, inclusiva e mediadora, que dá ênfase ao raciocínio e tem como centro a aprendizagem do aluno, promovendo o acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, a Matemática é entendida como: ciência viva, dinâmica e em construção, aplicada às mais variadas atividades humanas, possibilitadora de um conhecimento crítico e promotor de autonomia intelectual, que por ser investigativa e significativa, valoriza o processo construtivo do aluno, por intermédio da interatividade entre o sujeito e o objeto do conhecimento, favorecendo um trabalho pedagógico diferenciado.

No contexto escolar, as concepções, tanto de Matemática como de avaliação, estão expressas nos registros avaliativos elaborados pelos professores sobre a aprendizagem dos alunos durante a sua trajetória na escola. No ensino, sob a perspectiva tradicional, esses instrumentos de registros são os boletins escolares contendo notas (valores numéricos), assim como os chamados conceitos (A, B, C, D, E) ou (Bom, Médio, Regular, Insuficiente), que

em nome de uma avaliação qualitativa, apenas transformam as medidas numéricas em medidas padronizadas pelas letras ou palavras. Sob a perspectiva construtivista, essa expressão de resultados deve acontecer através de instrumentos denominados relatórios avaliativos, que também podem servir ao ensino tradicional quando fazem apenas a descrição dos valores acima mencionados, sem nenhuma reflexão crítica sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

MÉTODOS

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, com análise de cunho interpretativo. Teve como contexto cinco escolas estaduais de Ensino Fundamental, em Cáceres (MT). Os sujeitos investigados são professores Licenciados em Matemática, que atuam no Ensino Fundamental. Os depoimentos dos professores foram coletados no primeiro semestre de 2007, através de questionário e entrevista, e ao final do segundo semestre tivemos acesso às fichas avaliativas, em que obtivemos dados sobre o conteúdo das mesmas.

Durante a coleta de dados nas cinco escolas investigadas, encontramos duas delas, **Escola 4** e **Escola 5**, que abandonaram o registro avaliativo em relatórios descritivos e optaram por fazer o registro avaliativo em fichas. Esta opção, segundo informação dos diretores, deu-se pelo coletivo da escola em reunião deliberativa. Assim, nas escolas 4 e 5, todos os professores passaram a fazer fichas avaliativas.

Buscamos com esta pesquisa saber dos professores quais são os motivos ou dificuldades que os levaram a abandonar os relatórios e fazer opção pelas fichas. São estas fichas que trazemos para a análise, juntamente com os dados coletados sobre as concepções de avaliação (questionário 3); concepções de matemática (questionário 4) e as justificativas dadas por duas professoras sobre o porquê do abandono do relatório e da adoção de fichas avaliativas (entrevista). Ao nos referirmos às professoras, usaremos os pseudônimos TINA e LENI.

A análise dos dados baseou-se numa perspectiva interpretativa para a qual definimos como categorias: concepção tradicional; concepção construtivista; e, intermediária, uma vez que reconhecemos que as concepções consolidadas nas práticas pedagógicas, em sua maioria, não surgem de maneira pura, pois elas possuem características particulares a cada um dos dois modelos.

CONHECENDO AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS TINA e LENI

Professora TINA: Escola 4

A professora TINA tem 47 anos, licenciou-se em Ciências, na década de 80, em Jales, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e em Matemática, na década de 90, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Trabalha na educação, como professora, há 23 anos, sendo que destes, 14 anos foram dedicados ao trabalho com a disciplina de Matemática. É efetiva na **Escola 4**, que é uma escola de porte médio, com 842 alunos, com 15 salas de aula e 48 professores, sendo dois professores de Matemática no 3º ciclo. É localizada no Centro, sendo esta a mais nova do grupo, com apenas sete anos, e funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

No **Q3** (questionário aplicado para coleta dos dados referentes às concepções de avaliação), TINA diz que avalia em seu aluno: “*O conteúdo trabalhado em sala, o interesse, responsabilidade para com a disciplina e participação*”, assim como afirma que esta avaliação acontece quando se dá por *encerrado cada conteúdo*, além de ser uma avaliação *contínua*. Tal resposta revela certa contradição, pois demonstra estar ligada à avaliação tradicional, que avalia ao término de um conteúdo, de um bimestre, e assim sucessivamente. No entanto, diz que a avaliação é contínua. Isso nos leva a crer que esteja em transição, uma vez que, para TINA, a avaliação da aprendizagem é “o

diagnóstico para o professor perceber no processo o que os alunos assimilaram dos conteúdos trabalhados. A partir daí trabalhar em cima do que não foi possível aprofundar. Avaliação é instrumento de referência para o professor saber como conduzir o processo ensino-aprendizagem". Aqui encontramos mais um ponto dissonante, a avaliação sendo considerada instrumento e não processo. Dissonância esta, comprovada, também, na resposta para a questão que tratava de sua maior dificuldade no momento de avaliar, respondida assim: *"elaborar questões que contemplem todos os alunos ao mesmo tempo, devido à compreensão que cada um tem*". Outro ponto dissonante apareceu na questão sobre os instrumentos mais comuns que utiliza para avaliar seus alunos, em que a resposta foi: *Questões sem consulta e com consulta, através de seminários, pesquisas em pequenos grupos*, visto que a avaliação serve *para nortear o trabalho que está sendo desenvolvido pelo professor e perceber o tempo de aprendizado do aluno*". Estes são dados que configuram certo conflito de ordem teórico-prática sobre a avaliação e seus instrumentos, pois quando questionamos sobre a forma utilizada para registrar o resultado de suas avaliações, TINA diz ser: *"Através de conceitos, relatórios"*.

No **Q4** (questionário aplicado para coleta dos dados referentes às concepções de Matemática), para TINA, a Matemática *"é uma ciência que tem finalidade de ajudar as pessoas no seu dia a dia, pois a vida é feita de regras e medidas"*, todavia, não há nenhuma indicação mais específica de que possui a compreensão destas ações estarem ligadas aos conteúdos procedimentais. Ainda que a importância de ensinar Matemática, para ela, esteja ligada ao fato desta proporcionar às pessoas a *noção de medidas, grandeza, espaço facilitando assim a sua maneira de viver*, e que a melhor maneira para se aprender Matemática é explorar o *conhecimento próprio de cada um como ponto de partida*. Essas informações contradizem a resposta dada à questão que trata da maior dificuldade encontrada por ela no trabalho com os conteúdos matemáticos, em que diz: *a falta*

de homogeneidade da sala de aula é ponto, e a não participação da família no acompanhamento do aprendizado do aluno.

Quando perguntamos sobre os recursos didáticos utilizados para trabalhar os conteúdos matemáticos, ela respondeu: *Livros didáticos, quadro, giz e jogos*. Tal resposta é condizente com a compreensão de TINA sobre a forma com que a apropriação do conhecimento matemático se dá pelo aluno: *"Através do livro didático, experiência de vida, de conteúdos ministrados, exercícios de aprendizagem"*. Traços de uma concepção, ainda, ligada aos moldes do ensino tradicional, com breves ensaios construtivistas, que mesmo assim, parecem não conseguir impregnar a sua práxis, apesar de que, para ela, quando um aluno apresenta dificuldades para desenvolver o conteúdo matemático, é convidado a vir em outro período para ser trabalhada a sua dificuldade.

Professora LENI: Escola 5

A professora LENI tem 52 anos, é natural do MT. Na década de 70, cursou o Técnico em Contabilidade, correspondente ao Ensino Médio. Na década de 80, licenciou-se em Ciências, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e em Matemática, na década de 90, no Estado de São Paulo. Trabalha na educação, como professora, há 31 anos, sendo destes, vinte dedicados ao trabalho com a disciplina de Matemática. É efetiva na **Escola 5**, que é considerada uma escola grande, com 1251 alunos, com 38 salas de aula, 63 professores, sendo dois professores de Matemática no 3º ciclo. É localizada no bairro Vila Mariana, tem 25 anos e funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno.

No **Q3**, LENI trata a avaliação como *"um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, estas informações servem para redimensionar as ações pedagógicas e educativas"*, apesar de que para ela, a avaliação *"é muito complexa, mas procuro*

avaliar nos educandos os aspectos cognitivos afetivos e o social". Uma vez que o aluno "é avaliado a todo o momento, como por exemplo, uma tarefa, trabalhos em grupo ou individual, participação em sala, leitura e duas vezes no bimestre acontece a avaliação do conhecimento com uma 'prova' com questões objetivas e subjetivas, envolvendo os conteúdos ministrados nesse período". Quando perguntamos para que você avalia seu aluno, LENI respondeu: "É através da avaliação que podemos medir o grau de aprendizado, proporcionando a reorganização das minhas ações, no sentido de avançar no desenvolvimento do processo de aprendizagem". Sinaliza, assim, uma avaliação vista como sinônimo de medida, coletada pelos instrumentos utilizados, dos quais ela destaca: "Trabalhos em grupo e/ou individual, provas objetivas e subjetivas, cadernos, paródias, jogos".

Em relação às dificuldades encontradas para avaliar, novamente, percebemos uma característica de cunho tradicional, revelada pela resposta: "Não tenho dificuldades em avaliação, pois a nota 10 (dez) é subdividida em 4 + 4 + 2 e cada um em sua sala trabalha esses valores da melhor maneira possível para que contemple todos os objetivos do bimestre. Mas tenho uma grande preocupação, porque nossos alunos, principalmente, os que estão na 3ª fase do 2º ciclo não aprenderam, ou melhor, não são habituados a fazer avaliação e não se preocupam em aprender, daí a minha preocupação e esse problema está acontecendo em todas as fases". Aqui percebemos uma avaliação que se encerra na obtenção e no registro que se subteme à configuração da aprendizagem do educando.

No Q4, LENI define a Matemática como "um conjunto de valores que necessitamos para o desenvolvimento do ser humano, ou seja, nos colocar em sintonia com o mundo através dos códigos (números, palavras, símbolos etc.)". Desta forma, o aprendizado da Matemática "deve acontecer desde a Educação Infantil com brincadeiras para que adquiram o gosto pela disciplina e nas séries mais avançadas mostrar para eles que a Matemática é importante em todos os momentos da nossa vida. Então a melhor maneira de aprender é mostrando a necessidade da disciplina no cotidiano de cada

um". Para LENI, a Matemática "é tão importante quanto a necessidade que temos de nos alimentar, pois a Matemática está em nossas vidas mesmo antes de nascermos". Os recursos didáticos utilizados começam com a "vivência de cada aluno enriquecida com vídeo, DVD, livros didáticos". De acordo com ela, a apropriação do conhecimento matemático, pelo aluno, se dá "a partir do momento em que vejo no seu olhar a satisfação quando acertam as atividades e sentem prazer em participar das aulas". A maior dificuldade no trabalho com os conteúdos matemáticos reside na "imaturidade da maioria dos alunos, falta de pré-requisito agregados à falta de interesse deles e de muitos pais que pensam que a escola é a única responsável pelo aprendizado de seus filhos". Perguntamos também qual o procedimento tomado por ela quando um aluno apresenta dificuldades para desenvolver o conteúdo matemático: "Os alunos têm a liberdade de perguntar quantas vezes for necessário e são questionados na mesma proporção; procuro mostrar outras formas (maneiras, métodos) de desenvolver as atividades e principalmente fazê-los entender que são importantes para o futuro do nosso país, o quanto são inteligentes, enfim, muitas dificuldades são sanadas a partir do momento que sua auto-estima é elevada".

Foram estas respostas, tanto as de TINA quanto as de LENI, que nos levaram à compreensão de uma posição intermediária em relação às concepções, sejam elas de avaliação ou de Matemática. Entretanto, diante das fichas utilizadas para a divulgação do conhecimento matemático dos alunos, essa Matemática à que a professora se refere não é revelada, não aparece nem em sua forma mais conhecida, a lista de conteúdos. Tudo o que revela se reforça na apresentação do resultado final, indicando que a grande preocupação da escola e do professor é o resultado.

OS REGISTROS AVALIATIVOS DAS ESCOLAS 4 e 5

A Escola 4 utiliza um instrumento que recebeu o nome de "Relatório de Desenvol-

vimento individual da Escola Ciclada”. O problema do registro avaliativo desta escola começa pelo nome. Utiliza o termo relatório, mas quando analisados não se mostraram condizentes com a terminologia escolhida, já que transformaram-no em uma ficha de sistematização dos dados avaliativos. Esta forma de registro exige dos professores, apenas, que se marque um X no ponto em que o aluno é considerado insuficiente. Vale ressaltar que, mesmo se tratando de um registro síntese como este, ele é feito semestralmente.

Sobre a estrutura do instrumento de registro avaliativo da **Escola 4**, subdivide-se em quatro partes. A primeira parte trata da identificação da escola e do aluno; a segunda trata dos aspectos sócio-afetivos, divididos em sete itens e identificados pela escola como sendo comum a todas as disciplinas; a terceira traz os aspectos cognitivos específicos, por disciplina, com cada uma delas possuindo o seu grupo de habilidades a serem desenvolvidas; e na quarta parte reservou-se o espaço para o professor marcar um X no ponto considerado insuficiente, no semestre, terminando com a assinatura do responsável.

Em razão do processo de registro utilizado no 1º semestre e a sua repetição no 2º semestre, aliado ao fato de não aparecer nenhuma observação, registro descritivo e/ou reflexivo sobre o processo de aprendizagem decorrido, dizemos que este documento não está dentro dos padrões exigidos pela escola organizada em ciclos, do Estado, em relação à forma de escrita, neste caso, de apresentação. Pois, ao buscar as representações que signifiquem, verdadeiramente, o processo avaliativo vivenciado, esse registro deve contemplar, além dos conteúdos de natureza cognitiva e do desenvolvimento afetivo, também, o caráter mediador, evolutivo e individualizado do aluno.

A **Escola 5** utiliza outro instrumento denominado: “Ficha Diagnóstica de Registro Sistematizado do Rendimento Escolar da Escola Ciclada”, em que o professor deve, apenas, marcar um X nos conceitos: Ótimo, Bom, Regular, Em desenvolvimento, e Participação insuficiente.

Esta escola faz esse registro bimestralmente, conforme acontecia com as notas no ensino organizado por séries, revelando assim, que “muitos professores não apresentam um entendimento claro sobre o verdadeiro significado e funções da avaliação, ao expressarem sua concepção de avaliação, no registro em seus planos, onde esta aparece prescrita apenas como obrigação burocrática e formal.” (FERREIRA, 2002, p.50).

Este instrumento de registro é estruturado do mesmo modo que na escola anterior, porém, com algumas diferenças, já que é uma ficha preenchida bimestralmente, como se fosse uma espécie de boletim. Traz a identificação da escola e do aluno, acompanhada das subdivisões bimestrais (1º, 2º, 3º e 4º), em cada uma dessas subdivisões estão os conceitos: Ótimo, Bom, Regular, Em desenvolvimento, e Participação insuficiente. A partir desse ponto ela traz, sempre, o mesmo grupo de aspectos a serem desenvolvidos pelos alunos, durante todo o ano. Os dois primeiros grupos listam os aspectos que dizem respeito aos conteúdos atitudinais, ou pelo menos aquilo que se acredita ser desenvolvimento de atitudes. Todavia, com a mesma problemática do instrumento anterior (da Escola 4), não aparece ligado a nenhum conteúdo formal ou procedimento trabalhado na escola. Nesta ficha existe um quadro identificado pela inscrição: observações. Este quadro pode ser utilizado para o registro descritivo de algum fato especial no acompanhamento avaliativo do aluno. Porém, nas 22 fichas coletadas nesta escola, nenhuma delas tinha qualquer informação, a não ser o encaminhamento do aluno para o ano seguinte, com PS (progressão Simples) ou PPAP (Progressão com Plano de Apoio Pedagógico).

Desta forma, podemos dizer que a leitura efetuada nas 31 fichas da **Escola 4**, e nas 22 fichas da **Escola 5**, revelou-se pouco esclarecedora para o acompanhamento de um processo avaliativo, principalmente porque nesta organização de ensino, o que se busca é a descrição do percurso vivenciado pelo aluno na sua aprendizagem. E, nestas fichas, somente

se percebe um amontoado de habilidades a serem desenvolvidas ou não, dependendo da marcação de um X em uma ou em outra habilidade qualquer.

Assim, esta forma de registro contradiz os aportes teóricos da Escola Ciclada de Mato Grosso, principalmente se tomarmos por base que: “no lugar de provas de controle, boletins e notas, a avaliação baseia-se, sobretudo, na observação minuciosa e na discussão coletiva sobre o processo de aprendizagem dos alunos” (MATO GROSSO, 2000, p.182). Estas fichas representam uma espécie de boletim geral, pois conforme o conceito assinalado, identifica-se uma nota para o aluno, mas não se identifica o caminho tomado pelo professor para o resultado exposto, tal qual era com a nota. Ressaltamos que “não é o significado da nota em si que questionamos, mas o pretensio valor que lhe é dado e o desvirtuamento de como se chega a ela, gerando reações emocionais que podem desencadear conflitos, punições arbitrárias.” (FERREIRA, 2002, p.105).

Alguns fatores que contribuíram para a adoção de ficha avaliativa

Essas diferenças nos registros avaliativos nos levaram a buscar as causas para este procedimento, tendo em vista que a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana de MT deve “sistematizar os dados e ou informações coletadas através dos instrumentos avaliativos” (MATO GROSSO, 2000, p.183), pelo Registro de Desenvolvimento do Educando. Este registro deve ser elaborado pelos professores “considerando cada área de conhecimento de forma sintética, mas rica em detalhes do processo vivido pela criança em interação com as outras tendo como mediador destas ações o professor” (MATO GROSSO, 2000, p.183). No entanto, os registros avaliativos destas duas escolas se apresentam de outra maneira.

Nesta perspectiva, quando questionada sobre o caminho tomado por eles, até chegar a esse tipo de registro, a coordenadora pedagógica

da **Escola 4** respondeu: “O ponto inicial foi em 2004 quando em uma reunião pedagógica, discutiu-se muito sobre uma alternativa que servisse de instrumento avaliativo, analisou-se modelos diversos até construir o que se tem hoje. A cada semestre é reformulado, refeito naquilo que se julga ser instrumento coerente para atingir os objetivos”. Em contrapartida, ao ser questionada sobre a forma de registrar o resultado de suas avaliações, a professora TINA se posicionou da seguinte forma: *Através de conceitos, relatórios*. Com esta resposta deduzimos que deve haver certa contradição na compreensão do que vem a ser o relatório avaliativo, talvez estando neste ponto a confusão em relação à nomenclatura deste instrumento de registro avaliativo, nesta escola. Apesar de sabermos que a teoria avaliativa já avançou muito, também sabemos que “o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva” (SILVA; HOFFMAN; ESTEBAN, 2003, p.17). Esta situação fica ilustrada pelo registro avaliativo desta escola.

Consequentemente, ao responder estas mesmas questões, a **Escola 5**, desta vez por intermédio do diretor, respondeu: “A formalização desse instrumento se deu com base na troca de experiência e debates para a efetivação do projeto político pedagógico, obedecendo à lógica de habilidades e competências individuais, com base, principalmente, na realidade social dos educandos e dos meios e condições estruturais da instituição”. E pela professora LENI desta maneira: “Os registros são feitos primeiro em um caderno de campo e uma ficha própria para acompanhamento em sala, no final do bimestre todos os dados são transferidos para a ficha diagnóstica. Ficha esta elaborada por um grupo de professoras (sendo uma de Língua Portuguesa, uma de Inglês, uma de Matemática e uma de História), em 2004, devido à dificuldade (morosidade) que a maioria encontrava no momento do registro através de relatórios descritivos”. Esta resposta nos leva a dizer que a professora integrou alguns dos instrumentos indicados pela estrutura do atual sistema de

ensino, porém, o registro avaliativo utilizado pela escola não condiz com esta informação.

Portanto revela-se, pelas respostas acima descritas, que a modificação ocorreu para atender às condições estruturais da instituição, ou seja, o espaço físico, que na maioria das vezes não é adequado à produção coletiva, por ter quadro de professores com poucas horas-aula no estabelecimento. E, finalmente, para atender a reivindicação dos professores de que, para realizar o processo de escrita exigido na elaboração dos respectivos instrumentos avaliativos, precisariam dispor de mais horas extras porque tinham muitas atividades para correção e dividiam a jornada de trabalho com outras escolas. Enfim, o calendário letivo e o número de horas atividade não contemplavam o tempo necessário para essa elaboração escrita.

Tomando por referência estas informações, decidimos fazer uma entrevista com TINA e LENI, porque entendemos que, para ter chegado a este tipo de registro, a escola e as professoras viveram, primeiramente, a produção de relatórios. E, inclusa nesta ideia estão as possíveis dificuldades que motivaram esta troca, além de que estas fichas são representações claras do desenvolvimento de práticas tradicionais, tanto para o conhecimento matemático como para a avaliação. No entanto, a professora TINA não se disponibilizou em participar da entrevista, impossibilitando-nos de fazer uma triangulação mais significativa entre o que se apresentou no registro e as dificuldades de elaboração do mesmo. Assim sendo, discorreremos, apenas, sobre a resposta dada à questão norteadora da entrevista realizada com a professora LENI.

A professora LENI começou sua resposta pelo motivo que gerou, na **Escola 5**, a troca do instrumento de registro: [...] “O grupo de professores, na época, reclamava muito por conta dessa... desse bendito relatório descritivo.” Fragmento 2 - (F2); “Escrever! Escrever sobre a situação de cada aluno. Daí surgiu a ideia da ficha [...] nós elaboramos essa ficha que hoje estamos usando.” Fragmento 3 - (F3).

Revela-se então, por intermédio desses fragmentos, certa dificuldade para a elaboração dos relatórios, principalmente quando foram inseridos no processo os professores que

trabalhavam com as diversas disciplinas, dentre eles os sujeitos de nossa pesquisa, os licenciados em Matemática. Observamos aqui a disseminação da ideia de que “quem avalia sente-se honrado, em contrapartida, por não se deixar enganar, por razões muito honrosas e outras mais confusas” (PERRENOUD, 1999, p.165). Neste caso, configuram-se as honrarias na opção por registrar o processo avaliativo, que geralmente trabalha com as questões subjetivas, difíceis de serem compreendidas num texto descritivo pouco coeso, por intermédio de fichas consideradas mais práticas e mais objetivas para o registro e a apresentação dos resultados obtidos.

Após as considerações iniciais, que justificavam a troca de instrumento de registro, ela começou a pontuar algumas características que, em nossa interpretação, não são dificuldades propriamente ditas, apenas representam uma atitude mais complacente para com as tensões provocadas pelos movimentos que buscam modificá-las, porém não conseguem, tais como: “A ficha se torna mais prática.” (F5); “Por comodidade! [...] Sim, por comodidade! Todo mundo sente [...] sabe que está faltando alguma coisa!” [...] (F8); “Então essa ficha, ela foi elaborada para facilitar pra nós professores.” (F25); “Por causa do costume da nota, por causa de tempo de [...] de elaborar [...] de fazer, de escrever os relatórios.” [...] “Muitas vezes acabava sendo cópia um do outro.” (F26).

Mas as dificuldades também surgiram, tal qual aconteceu com as outras professoras que ainda se utilizam do relatório. Dificuldades que indicaremos por intermédio dos fragmentos: “O excesso de alunos em cada turma. [...] Eu tenho de 30 a 35 alunos na sala e eu não tenho tempo suficiente pra escrever sobre cada um deles, como deve ser escrito.” [...] (F4); “[...] teríamos que ter menos alunos em sala de aula, isso é o ponto crucial! Por que nós tínhamos que dar um atendimento mais individualizado para que esses alunos nossos, esses adolescentes aprendam a aprender.” (F49); “Isso é o principal, reduzir o número de alunos pra melhor trabalhar em sala, para melhor conhecermos os nossos alunos.” (F59).

Não compreendemos que o número de alunos possa, por si só, justificar a troca, mas

sabemos ser este um complicador neste tipo de avaliação. Justamente porque “o grande número de alunos com que trabalham dificulta a convivência com eles, impossibilitando, algumas vezes, a própria identificação visual” (HOFFMANN, 2005, p.38), fazendo com que os professores acreditem que estão sendo “mais justos atribuindo-lhes médias de resultados obtidos nos testes por serem estes dados evidências comprovadas.” (HOFFMANN, 2005, p.38).

As dificuldades surgiram, também, envoltas num misto de revolta: “*E ninguém senta pra mudar! E os nossos alunos que estão sofrendo as consequências porque somos nós, alunos e professores, somos cobaias do governo [...]*” (F33); “*Então! Tem que melhorar isso! Precisa mudar, precisa tomar uma atitude começando lá de quem faz as leis e joga na cabeça da gente, isso vem de cima pra baixo né?*” (F62).

Na incompreensão teórica do que vem a ser a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana: “*E eles ficam mal acostumados, agora com a história de não poder reprovar, pra eles tanto faz ou tanto fez, eles falam: a professora vai ter que me passar mesmo! Pronto fechou!*” (F34).

Dificuldades na formação profissional: “[...] *nós temos que aprender a gostar de escrever, professor não gosta de escrever, principalmente nós matemáticos*” [...] (F53); “*Segundo: nós professores temos que aprender a trabalhar com alunos e alunos, nós não podemos ficar naquele não! Fulano é bom então eu vou lutar por aquele, fulano é ruim eu vou abandonar e lasca um X lá no insuficiente pra ele.*” (F50).

Dificuldades na organização escolar: “*Eu fico, 25 dias, numa turma depois eu saio só vou voltar no outro bimestre. Como eu vou conhecer meus alunos? Ainda tenho 35 na sala.*” (F61); “*Mais uma dificuldade – nós não temos a ajuda dos pais ou responsáveis.*” (F73).

Por intermédio dos fatos relatados na entrevista, percebemos que a troca do instrumento de registro avaliativo ocorreu, aproximadamente, um ano após os professores que trabalham por disciplinas começarem a

fazer parte do grupo de profissionais ligados aos ciclos de formação. Exatamente quando a 5ª série deixou de existir, enquanto ensino seriado, e cedeu lugar ao 3º ano do 2º ciclo, esses profissionais passaram a elaborar o registro avaliativo e a fazer contatos com os instrumentos que possibilitariam um registro com mais qualidade. Então, neste momento, iniciaram os problemas que geraram a modificação no registro avaliativo desta escola.

RESULTADOS

Percebemos que ninguém submete seus conhecimentos ou competências a julgamentos e se mostra indiferente aos resultados, por isso cada uma, em sua individualidade, revela a necessidade de se justificar ante ao apontamento de seus limites e das lacunas existentes nos instrumentos avaliativos elaborados por elas. Nesse movimento, organizamos os motivos que deram origem à troca de registro avaliativo, sob dois aspectos: o primeiro, de ordem pessoal e o segundo, de ordem estrutural. Para os aspectos de ordem pessoal, identificamos aqueles pertencentes à pessoa do professor, entre os quais estão as dificuldades:

Já para os aspectos de ordem estrutural, identificamos aqueles pertencentes à estrutura organizativa da escola, às ações derivadas da política educacional e da gestão pedagógica. De acordo com LENI, estes são os motivos: salas de aulas com muitos alunos; muitas turmas sob a responsabilidade de um mesmo professor; coordenação pedagógica mais voltada aos problemas didático-pedagógicos dos professores; pouca participação dos pais; modificações sistêmicas, por intermédio de leis, que nunca consideram o desejo coletivo.

Em conformidade com este procedimento, observamos que o registro avaliativo da **Escola 4** e da **Escola 5** não nos permite analisar com precisão a forma, o conteúdo ou as concepções destas professoras. O registro avaliativo por meio de fichas não nos possibilita perceber o trajeto de aprendizagem do aluno, pois não contempla a individualidade do ser cognoscível, não revela a mediação/intervenção do professor,

já que as fichas são iguais para todos os alunos. Assim como não conseguem revelar as concepções das professoras, pois elas não foram elaboradas coletivamente, impossibilitando qualquer tentativa de esclarecimento sobre trajetórias individuais.

Esta prática avaliativa se desenvolve a partir da perspectiva tradicional, que traz consigo a compreensão de todo o conhecimento ser externo ao sujeito, que o apreende por experiências sensoriais, pela repetição, para garantir a sua memorização. Assim, o aluno é considerado um recipiente vazio que internaliza as informações do meio externo, organizadas pelo professor, para posteriormente ser capaz de reproduzi-las quando solicitado. A avaliação, nesta perspectiva, é entendida como sinônimo de medida e aferição do produto da aprendizagem revelada pelos alunos. Para Darsie (1999), nessa concepção, a avaliação se define como ato de medir, ao final de determinado período, os resultados alcançados pelo aluno, para saber o quanto ele se aproximou dos níveis previstos pelo professor. Nestas fichas existe espaço apenas para o registro do produto final da aprendizagem ou da não aprendizagem do aluno, não oferecendo informações sobre o processo, avanços ou dificuldades do aluno que permitiriam a intervenção do professor.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Portanto, consideramos que as fichas avaliativas utilizadas pela **Escola 4** e pela **Escola 5** revelam concepções de cunho tradicional. A ficha, neste sentido, é semelhante a um boletim, que se utiliza de conceitos em vez de valores numéricos, porém a reversão de conceito para nota é visível e anunciada. Há que se considerar, ainda, o fato de que o professor só precisa marcar um X em determinado lugar, isto nos revela que o instrumento de registro avaliativo destas escolas não proporciona momentos de reflexão para o professor. Segundo Darsie (1999), perde-se uma das funções importantes da avaliação, a de ser, para o professor, possibilitadora de investigação didática e, conseqüentemente, da melhoria do ensino.

Estas fichas são compostas por um conjunto de habilidades construídas em itens sinalizados com um X, assim o professor não precisa mais redigir textos sobre: a aprendizagem ou não dos alunos; as dificuldades encontradas e as superadas, ou não; a intervenção feita e a reflexão sobre sua prática. Esse fato revelou que o coletivo da escola, de alguma forma, resolveu facilitar o trabalho, ou não compreendeu significativamente o que se espera da avaliação. Assim, construíram instrumentos não condizentes com a organização curricular em ciclos de formação humana e, desta forma, este instrumento de registro avaliativo, a ficha, se tornou a expressão de encontros e desencontros de teoria e prática pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DARSIE, M.M.P. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. *UNICiências*, Cuiabá, v.3, p.8, 1999.
- FERREIRA, L.M.S. *Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HOFFMANN, J.M.L. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2000.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Recebido em 12/8/2008 e aceito para publicação em 31/5/2009

