

Avaliação do Rendimento

Escolar ou Punição?

Dra. Maria Aparecida Lemos Silva¹

“Só na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.”

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.”

(PAULO FREIRE, 1996).

Resumo: Este artigo ressalta a preocupação que, como educadora, cultivo com relação à avaliação escolar das crianças e jovens que freqüentam o ensino fundamental. Com base nos resultados de minha dissertação de mestrado e tese de doutorado concluí que enquanto os educadores não se assumirem como pessoas que vivem em sociedade na qual e pela qual, dialógica e dialeticamente, enfrentam desafios e dilemas pessoais, profissionais, sociais, enquanto não acreditarem nas possibilidades de crescimento, de mudança, a sua prática avaliativa não passará de uma farsa: uma forma dissimulada de avaliar, melhor pensando de rotular pessoas pela vida afora.

Abstract: This article emphasizes a concern I have as an educator with the children and teenager's school assessment in secondary school. Based on my master's dissertation and my doctoral thesis I can conclude that educators must take responsibilities as people who face challenges, personal professional and social dilemmas. Thus, educators must

¹ Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação e Cultura do Centro de Ciências da Educação da UDESC.

believe in their possibilities of growth and change. Otherwise, their assessment practice will be reduced to a farce. That is, a dissimulating way of assessing and labeling people throughout their lives.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a prática da Avaliação escolar, com compromisso e responsabilidade de educadores conscientes de que a educação não é neutra, estamos refletindo sobre Educação, Ensino, Aprendizagem; na realidade, somos movidos a refletir sobre os compromissos do poder público para com a escola; com a sociedade. Temos consciência de que os fatores social, político, econômico e cultural influenciam e muitas vezes restringem o funcionamento do sistema educacional; no entanto, a escola não pode ficar á espera da grande virada político-social para dar relevância ao projeto político-pedagógico crítico, participativo, centrado no homem.

No ensino fundamental, ao nos voltarmos para a Avaliação do Rendimento Escolar, compreendemos a avaliação sobretudo tendo como meta o crescimento do ser humano. Como projeto humano, a avaliação só terá sentido se possibilitar os envolvidos serem mais “livres e humanos” e assim, crescer, desenvolver-se. (MARTINS, 1988).

Para tanto, como ponto de partida, precisamos nos fundamentar numa proposta de Educação, de Ensino, de Aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação a qual nos encaminhe e nos desafie a vivenciarmos a prática de sala de aula, não apenas visando a uma nota-média de aprovação ou reprovação ao final de um bimestre ou de um ano letivo. A avaliação escolar deveria começar pela avaliação do currículo, dos seus componentes, dos programas de ensino, do funcionamento técnico-administrativo e didático-pedagógico da escola, do nível de formação dos recursos humanos que ali atuam.

E, ao escrevermos este artigo, mais especificamente nos referindo à matemática, não podemos desconsiderar o quadro do fracasso histórico desta disciplina curricular apontado por pesquisadores educacionais que chamam a atenção para o caráter reprobatório da Matemática, para sua contribuição aos índices de repetência e desistência, principalmente na Educação Básica.

Vários alunos - sujeitos de uma pesquisa realizada em 1989² - ao serem entrevistados, afirmaram desanimar da escola porque, diante dos conteúdos transmitidos por seus professores, sentiam-se incapazes de aprender Matemática. Comentaram sobre a complexidade desses conteúdos e que seus professores não tinham paciência para ensinar aqueles alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Enfatizaram que os mesmos explicavam mal a matéria, nas provas aplicavam conteúdos mal transmitidos, e até mesmo conteúdos não transmitidos durante as aulas. Em sua maioria, esses alunos afirmaram ter horror às provas, medo dos professores, bem como tinham medo de apresentar aos pais notas tão baixas em Matemática. Por outro lado, na opinião desses professores de Matemática os alunos não aprendiam porque eram desligados, não estudavam, não faziam

² **Conteúdos pré-requisitos na escola de 1º grau?** – Dissertação de Mestrado defendida na PUCSP, São Paulo, 1989.

as tarefas escolares e apresentavam defasagens de conteúdos das séries anteriores a que estavam freqüentando.

Quando, como prioridade na prática pedagógica, visamos a produção do conhecimento crítico-criativo sentimos que os profissionais da escola precisam lançar um olhar mais atento, crítico, às relações autoritárias nutridas por exigências meramente burocráticas que, muitas vezes, são travadas em nome da avaliação. No desenvolvimento da pesquisa que fundamentou minha tese de doutorado³ fui apreendendo, descrevendo, interpretando e refletindo sobre as essências que se desvelavam. Assim me envolvendo, refletindo muito sobre o que tenho observado, constatado, pesquisado, lido, registrado, sinto a importância de escrever sobre esta temática. E li muito, o que me motiva no contexto deste trabalho a enfocar também, além da vivência dos sujeitos da pesquisa, a posição de alguns autores. Em síntese, no corpo deste trabalho apresentarei características metodológicas e as essências que fluíram bem como algumas considerações finais e referências bibliográficas.

A BUSCA DE UM CAMINHO

“Embora na fase inicial da pesquisa que embasou minha tese e da qual foi gerado este artigo eu não tivesse muita clareza quanto á metodologia a ser adotada no seu desenvolvimento fiz a opção por uma linha de pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico. E como afirma (SILVA, 1987): a escolha de um método de pesquisa não acontece por acaso: há sempre motivos que nos impulsionam a tomar decisões, tenhamos ou não clareza deles. *“Motivos são entendidos como significados que exprimem, traduzem visão do mundo, da vida, do trabalho, das outras pessoas e das relações que com elas estabelecemos.”*(p.16).

Da mesma forma também sempre tive presente que o processo de um trabalho qualitativo com o rigor necessário á produção de conhecimento relevante, como assegura MORAES (1993, p.21) requer *“... saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização.”*

No que se refere ao papel da revisão da literatura, mesmo sendo um trabalho de cunho fenomenológico, essa revisão aconteceu paralelamente ás observações e entrevistas, possibilitando-me *“...investigar, participando e participando, investigar.”* (SILVA, 1987) Assim, a pesquisa constituiu-se numa busca constante, um ir e vir aos dados. Assumi a posição do pesquisador desafiado a se embrenhar por múltiplos caminhos, num esforço sistemático de percepção, compreensão e interpretação da realidade vivida pelos participantes. E, na perspectiva de chegar ás essências, devido ao caráter paradoxal, dialético, e de permanente devir da realidade,- cheguei a sentir certa ansiedade e, até mesmo, preocupação com a sistematização dos resultados. Então, envolvida na subjetividade dos dados, parti para a análise qualitativa.

³ Avaliação do Rendimento Escolar ou Punição? – Tese de Doutorado em Educação defendida na PUCRS – Porto Alegre – em março de 1997.

EDUCAR, ENSINAR, AVALIAR:

permeando a reflexão com a posição de alguns autores...

Na abrangência do educar, ensinar, avaliar, REBOUL (1982) afirma que o professor não é aquele que detém uma competência adquirida de uma vez para sempre; é, sim, aquele que cresce com seus alunos.

E MORAIS (1986, p. 5), lembra:

É bom que se comece dizendo, simplesmente, que o primeiro grande problema quando se procura compreender o ensinar é o risco da armadilha (já experimentada por vários autores) de reduzir o ensino à instrução. Certamente que a instrução é um componente do ensino mas fique claro que o apenas instruir visa à erudição, enquanto o amplo ensinar visa à compreensão, à sabedoria de vida.

Quanto à avaliação, não só os professores, mas os alunos devem ser estimulados a avaliar. Salienta-se a importância do “*avaliar com*” como enfatizava Paulo Freire.

E, o professor jamais poderia esquecer-se de que ao avaliar seus alunos também estará avaliando a si próprio; o ensino, seus fundamentos teórico-práticos, o conteúdo, sua ação didática, seu relacionamento com o grupo, sua postura, fazem parte do processo. Ao se voltar para a avaliação do aluno, o professor precisa saber o que o aluno aprendeu, como aprendeu, por que não aprendeu... Então, tendo consciência, de o que ensinou, como ensinou, quem foi envolvido no processo, enfim quais os critérios de avaliação assumidos (?) compreenderá que o desempenho de seus alunos também estará refletindo o sucesso ou a ineficiência de sua própria ação pedagógica.

DEMO (1998, p. 33-34) lembra: “*Da mesma forma, se avalio, não posso impedir que me avaliem, pois avaliar e ser avaliado fazem parte da mesma lógica. Como decorrência quem foge da avaliação perde a autoridade de avaliar.*”

E REBOUL (1982, p.128) ressalta: “*A pretensão à infalibilidade seja ela originada pelo orgulho ou pelo medo é a patologia do ensino...*” E ainda que, se como finalidade do ensino pretende-se a aprendizagem, de forma alguma justifica-se que aquele que sabe imponha o seu saber, pois impor o saber significa o oposto de possibilitar o aprender.

Na realidade, o dogmatismo que muitas vezes envolve o ensino poderá emergir na prática de sala de aula, até mesmo dissimulado numa metodologia proposta como inovadora; a ideologia assumida pelo professor estará sempre a perpassar sua ação pois, como já lembramos, o ensino não é neutro.

Ainda no âmbito desta reflexão PERRENOUD (1993) afirma que, em sala de aula, o professor não domina o que ensina e acha que não tem tempo para aprofundar cada situação-problema, nem para avaliar; preocupa-se em acelerar o desenvolvimento dos

programas pensando nas expectativas dos colegas que, posteriormente, trabalharão com seus alunos, REBOUL (1982). também afirma que a maioria dos professores. por terem pressa com o programa de ensino, limitam-se a avaliar através de provas improvisadas e corrigidas superficialmente. E PERRENOUD (1993, p.23) admite uma outra razão adotada pelo professor por no saber ao certo o que, muitas vezes, está a fazer em sala de aula, ou seja “... o pressentimento de que urna lucidez total destruiria sua auto-estima”. Sobre este enfoque esclarece ainda: “... nenhum professor gasta de ter consciência dos seus tiques, dos seus deslizes verbais, das suas cóleras, dos seus momentos de sadismo ou de pânico, das suas incoerências, das suas reações de defesa ou de embaraço, de stress ou de dúvida.”

BENEDITO (1987) ressalta que uma nova concepção de Pedagogia e de Didática implica revisão, revolução, formulação de novos esquemas, o que pressupõe valermos-nos da crise para inovar e criar, valermos-nos das raízes para o fortalecimento de novas concepções de mundo, de educação e de ciência, como possibilidade de melhoria da qualidade de ensino. Este autor, ao criticar a pura transmissão de conteúdos, reflete sobre a importância de a produção do conhecimento, no cotidiano de sala de aula, estar estreitamente vinculada às necessidades e interesses de uma formação social que, por sua vez, deve estar vinculada a produção científica. Alerta, também, para a necessidade de se romper barreiras entre as disciplinas curriculares; salienta a prática da interdisciplinaridade como imprescindível no dia a dia escolar.

Assim, na abrangência do “educar, ensinar, avaliar”, em termos de prioridade, emergem objetivos tais como os enfocados por CANDAD (1997, p.90-91):

“.. - analisar criticamente o papel da escola na nossa sociedade e tomar posição em relação à escola que gostaria de colaborar para construir como projeto educativo, ético e sócio-político;

- *compreender a situação atual e a problemática do magistério no nosso país e situar-se em relação às diferentes concepções do seu papel social e de sua formação...*

- *construir as bases de uma opção pedagógica consciente, dinâmica e coerentemente assumida como compromisso profissional e de exercício da cidadania.”*

AVALIAÇÃO: o quê? por quê? para quê? como? quando?

Foram constantes as indagações que permearam o desenvolvimento deste trabalho. E sempre tive clareza de que o ensino, a aprendizagem, a avaliação, são integrantes de uma caminhada que, fundamentalmente, é educativa

No processo de avaliação os professores precisam ser flexíveis, capazes de apreender, compreender, interpretar, construir conceitos teórico-práticos que abram perspectivas de uma educação realmente libertadora. Assim, avaliar significa dialogar, coparticipar, acompanhar, discutir, debater, conviver, crescer.. E quando me refiro á avaliação de cunho educativo o faço sentindo que a avaliação quando trabalhada visando ao crescimento integral, significará (na escola e na vida) um desafio para que o ser humano assuma uma tomada de consciência de si mesmo e da realidade vivida. E cresça, melhor compreendendo o mundo, bem como possibilitando ao outro, com quem convive, a conquista do seu espaço.

Nessa abertura a avaliação implica autodeterminação, respeito por si próprio e pelo outro, equilíbrio emocional, comunicação. coragem, esforço, disponibilidade, iniciativa, discernimento, autenticidade, sensibilidade. entusiasmo, responsabilidade...

E o olhar do avaliador não pode ser fixado numa só direção. Devemos ter presente que educação, ensino, aprendizagem, avaliação não podem ser compreendidos como processos meramente tecnológicos, desligados de valores. Com efeito, as aspirações dos sujeitos na caminhada, a reciprocidade das vivências dos envolvidos no âmbito sociocultural, político, intelectual, humano, fortalecerão o despertar de um clima de autoconfiança; um desafio para que as pessoas se sintam mais seguras ao enfrentarem e avaliarem situações reais do cotidiano.

Diante da necessidade de interação entre avaliador e avaliandos HOFFMANN (1994, p.80) pondera: *“a confiança mútua entre educador e educando no que se refere à reorganização conjunta do saber pode transformar o ato avaliativo em um momento prazeroso de descoberta e de troca de conhecimento.”*

No entanto, observações e entrevistas feitas com alunos e professores demonstraram que a avaliação escolar quase sempre se confunde com mero julgamento. O clima de competição que também acontece na escola gera insegurança e desestimula. Se por um lado o avaliando é elogiado pelos acertos, quando erra passa a ser julgado como se fosse o único culpado pelo erro. E na escola, o critério - padrão de correção - é estipulado pelo sistema, pelo professor. O conteúdo não dominado durante um semestre ou um ano letivo é cobrado no chamado período de “recuperação da aprendizagem”. Ao final dessa etapa os alunos são novamente submetidos ás provas cujos resultados, quase sempre, servem para rotulá-los como fracassados ou até mesmo como *‘bons* “- uma exceção - trata-se de uns poucos alunos os quais passam a ser olhados pelos colegas como “exemplos”. Alguns alunos da Educação Básica afirmaram *“Os professores de matemática aproximam-se daqueles alunos que conseguem aprender o que eles transmitem”*; *“alguns não têm paciência para ensinar aos alunos mais fracos , até podem estar agindo assim, sem querer”*.

Esses alunos admitiram que freqüentavam aulas de recuperação em Matemática porque seus pais insistiam pois, antes mesmo de iniciarem o período de recuperação, seus professores já prenunciavam a reprovação. No parecer dos professores eram alunos fracos. *A escola chamava para a recuperação mas de antemão, já reprova; além da punição, a contradição. (o grifo é meu)*

E uma professora de Matemática, ao ser entrevistada, desabafou: “*Por que será que os professores de Matemática gostam tanto de reprovar seus alunos?!*” Na escola, os professores que mais reprovam, parece que são os mais conceituados “. “*Existe alguma coisa por detrás disso que ainda não consegui desvendar!!*”.

Na verdade, a escola quase nada esclarece sobre os altos percentuais de reprovação. Tudo isto nos faz persistir refletindo: até que ponto a escola e seus professores do ensino fundamental vão continuar explicando o fracasso escolar em Matemática como fracasso em si mesmo?

Atrás disso tudo, como enfoca APPLE (1979), está implícito o papel hegemônico do intelectual, do educador profissional. Entretanto, lembra o autor, devemos ponderar sobre certos conceitos e valores já que essas configurações ideológicas nem sempre são construídas conscientemente. Há alguns anos atrás, quando participei de um conselho de classe, numa escola da rede pública estadual, ouvi um professor de Matemática afirmar, de forma um tanto irônica (talvez defensiva), que ao final daquele bimestre letivo, numa turma de 40 alunos, somente havia aprovado três. Diante das notas emitidas, justificava-se argumentando que ele trabalhava muito, fazia o seu papel como professor mas não podia fazer milagre pois seus alunos eram malandros, nada queriam com os estudos.

Junto a um colégio da rede privada, no horário de saída das aulas, observei um adolescente da 5ª série do ensino básico reclamando para seus colegas da avaliação a que fora submetido pela professora que havia riscado muito seu trabalho e anulara suas respostas, principalmente porque sua letra era feia. Ele, criticamente, referia-se à ação da professora e explicava que muito se esforçara, compreendera o texto básico da atividade proposta, no entanto, a professora não entendia que melhorar a letra não aconteceria como mágica seria aos poucos. E, também, me vem na lembrança à queixa por parte da mãe de outro aluno (9 anos) quando se referia à avaliação de uma atividade escolar que seu filho realizara: “*Essa professora arrasa, desestimula as crianças; em sala de aula, só o que ela pensa é certo.*”

Na realidade, torna-se cada vez mais urgente que a escola abra espaço e estimule os professores, os demais membros da escola bem como os alunos e seus pais para discutirem a avaliação do rendimento escolar promovendo encontros os quais deverão ser contínuos e muito reflexivos.

E, deve-se ressaltar: independente dos critérios adotados pela escola, não se poderá esquecer as características individuais de cada aluno. Auto-avaliação, heteroavaliação, testes, provas, entrevistas, observação direta, observação participante bem como outras técnicas e instrumentos de avaliação poderão ser elaborados e aplicados no dia a dia da escola desde que sejam definidos como meios mais adequados.

Nessa trajetória do ensino, da aprendizagem, da avaliação, o professor precisa ficar alerta, dialogar, argumentar, expor, estimular o debate sem, no entanto, assumir o ato pedagógico como se fosse o todo-poderoso. Enfim, a avaliação que possibilita crescimento, gera discussão, debates, funda-se numa relação dialógica e dialética. Implica *feedback*. Entretanto, em hipótese alguma, a avaliação poderá significar *punição*.

Dimensões e essências fenomenológicas

- Autoritarismo e fracasso escolar -

Até que ponto, na escola básica, a Avaliação do Rendimento Escolar em Matemática está comprometida com o crescimento dos envolvidos? Os professores de

Matemática — participantes de minha tese de doutorado – afirmaram: “... *na escola os alunos são avaliados através de provas.. O sistema escolar exige a prova como instrumento padrão de avaliação.*”

Os alunos com quem dialoguei, por sua vez, demonstraram horror às provas de Matemática. Afirmaram que na hora das provas ficam bloqueados.

E a reprovação em altos percentuais, vai acontecendo...

O medo que os alunos têm da Matemática, das provas de Matemática bem como de seus professores, nos incita a continuar refletindo: a ação autoritária da escola estará também sendo impulsionada pelo medo?

- Será medo que os professores de Matemática têm de enfrentar a realidade, de ser gente que, embora profissional da educação, também pode errar e, daí, partir para a reconstrução e realimentação do seu fazer pedagógico?
- Terá sido autoritarismo, insegurança ou quem sabe (?) mesmo o medo de se expor, que fez com que a Direção da Divisão de Ensino de 1º grau da Secretaria de Educação/SC (por sinal também professora de Matemática) assumisse tanta formalidade e não me desse resposta quando, em 1995, ao reestruturar o projeto de minha tese, interessada em contribuir com o meu Estado, lhe solicitei espaço para dialogarmos sobre a prática da Matemática segundo as orientações emanadas da proposta curricular vigente?
- A partir do próprio enfoque “*Rendimento Escolar*”, será mesmo “*Avaliação do Rendimento Escolar*” que a escola básica e os seus professores de Matemática estão praticando? Ou, quem sabe (?) estarão se propondo a medir a resistência dos seus alunos, ou tentando eliminar da escola aqueles que mais dela precisam?

Enfim, o que realmente vem ocorrendo na prática pedagógica? Como colocava Paulo Freire, será “*ingenuidade ou astúcia...*”?

Compromisso político-pedagógico?

O ensino, a avaliação de muitos professores de Matemática ficam limitados a um fazer arbitrário, rotineiro, mecânico, alheio às necessidades da clientela da escola pública. Um dos professores entrevistados ponderou: “*Se a gente refletir sobre os professores de Matemática, de modo geral, pode-se afirmar são extremamente conservadores, mas isso é fruto da nossa defasada formação.*”

Currículos inadequados, disciplinas estanques, a distância entre os conteúdos de Matemática desenvolvidos na escola básica e as necessidades do cotidiano vivido pelos alunos, a mera transmissão de conteúdos, a emergência no que se refere á necessidade de uma prática interdisciplinar e, sobretudo a falta de compromisso com o cidadão-aluno, gente da comunidade onde a escola está plantada, caracterizam fortemente a falta de compromisso político-pedagógico.

A educação do professor

A formação do professor de Matemática, a Educação do professor desvela-se como essência-mãe (pode-se assim dizer). Os professores entrevistados deixaram transparecer, como necessidade emergente, a preocupação com o cultivo da competência profissional e, sobretudo, com a formação do educador matemático.

Cabe lembrar da importância de, na formação do educador, serem valorizados substancialmente como afirma DEMO (1995, p.110): “...de um lado a competência formal, por meio do questionamento reconstrutivo, sistemático; de outro a capacidade de burilar a competência política sobretudo, recorrendo à instrumentação científica da pesquisa para poder intervir e inovar” Assim, na busca de subsídios para sua atualização e aperfeiçoamento, o professor de Matemática precisa lembrar, sempre, que a dinâmica da produção de conhecimento, por sua vez, exige dele que mantenha viva a chamada curiosidade científica. Portanto, ao ensinar, avaliar, educar abrindo caminhos para pesquisa, realimentará sua prática.

E o conceito de Educação assumido, os currículos dos cursos freqüentados pelos educadores matemáticos e sua integração teórico-prática com a realidade sócio-cultural da escola e da comunidade onde esses educadores atuam bem como, de modo geral, os demais encontros de cunho pedagógico precisam ser reavaliados, realimentados.

Tornando-se o cuidado para não culpar somente o professor que, na verdade, muitas vezes é também vítima do sistema, merece reflexão contínua à própria situação desse profissional, em termos de cargo, função assumida, dificuldades gerais frente ao Sistema (pedagógicas, salariais...). O desafio a si mesmo como professor, a começar pela pesquisa de sua própria ação, e como gente, como cidadão que tem deveres, mas também direitos perante a sociedade, significará o desafio à competência no contexto de sua formação político-pedagógica. Enfim, acredita-se na “Educação do Professor”.

Á guisa de considerações

Essa “punição” que sentimos na prática da Avaliação da Matemática escolar, e que parece fluir da ação dos professores, tem raízes mais profundas. Por que muitos professores de Matemática não conseguem compreender, interpretar o que está por detrás desse autoritarismo? Estarão sendo instrumentos do sistema educacional? Estarão sendo coniventes?

Enquanto os professores não se assumirem como autênticos educadores, como pessoas que vivem em sociedade na qual e pela qual, dialógica e dialeticamente, enfrentam desafios e dilemas pessoais, profissionais, sociais, enquanto não acreditarem nas possibilidades de crescimento, de mudança como profissional e como gente, a sua prática avaliativa não passará de uma farsa. Uma forma dissimulada de avaliar ou, melhor pensando, de rotular pessoas pela vida afora.

Ao professor compete avaliar, no entanto, essa função não pode significar autoritarismo, poder. Entre tantas observações de alunos, de parte de alguns da 8ª série do ensino fundamental ouvimos: “o professor pensa que é o dono do saber; ao avaliar só se preocupa com números para preencher o diário de classe”; “Aqui no colégio encontrei um professor muito autoritário; nas aulas explicava de um modo e durante as provas exigia um modelo diferente”; “Dá até medo quando o professor marca uma prova”. Um outro

jovem⁴ evadido da escola fundamental. por não superar as dificuldades em Matemática, enfatizou:

“Sabe-se que atrás do professor muitas forças contrárias podem estar agindo, interferindo no ensino da Matemática, na avaliação, entretanto, em sala de aula, o poder de ensino é do professor” E prosseguiu . *“...muda a tecnologia mas, no íntimo, os professores de Matemática continuam no mesmo; no fundo, nem sabem o que estão ensinando e, menos ainda, o que tentam avaliar através de provas.”*

Tendo condições de, criticamente, compreender o Sistema Educacional, por certo, professores, alunos e pais compreenderão que a escola tem sua história; não esta ilhada na comunidade. Ela não surgiu por acaso.

Ao desvendarem seus conflitos pessoais, profissionais, melhor conhecendo-se a si próprios, auto-avaliando-se constantemente, com aguçado espírito crítico, os professores terão maior possibilidade de desvencilhar-se de bloqueios, aprimorar-se, crescer como educadores e como avaliadores, tomando decisões, acertando, errando, contribuindo.

⁴ Contatei com esse jovem, desenhista profissional, e lhe solicitei que caracterizasse através do desenho as essências que fluíam no desenvolvimento da pesquisa que embasou minha tese de doutorado, Entretanto. diante da temática desse trabalho, ansiosa e criticamente, o jovem pôs-se a relatar o que lhe acontecera, há alguns anos atrás, na 8ª série do ensino de 1º grau, quando não resistindo á pressão do seu professor de Matemática, evadira-se da escola. E deixava transparecer mágoas profundas. No dia seguinte ao nosso encontro o jovem sofreu um infarto; e faleceu. No entanto, em sua mesa de trabalho, deixou rascunhos os quais (além do que eu lhe solicitara) expressavam sua vivência com a Matemática na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. (trad. De Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho). São Paulo: Brasiliense, 1979.

BENEDITO, Vicente. Introducción a la Didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona: BARCANOVA, 1987.

CANDAU, Vera. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Elisa D. A., OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Alternativas do Ensino de Didática. Campinas, S.P: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. ABC Iniciação à Competência Reconstitutiva do Professor Básico. Campinas, S.P: Papirus, 1995. 212 p.

_____. A Nova LDB: ranços e avanços. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo, SHÖR, Ira. Medo e Ousadia – O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 160 p.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação Mito & Desafio – Uma perspectiva construtivista. 13 ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1994. 121 p.

MARTINS, Joel. Avaliação: seus Meios e Fins. Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez, ano 1, 84-95, jul. 1980.

MARTINS, Joel, BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa Qualitativa em Psicologia. São Paulo: MORAES – EDUC, 1989.

MORAES, Roque. Fenomenologia: uma introdução. Educação. Porto Alegre, ano XVI, n. 24, p. 15-24, 1993.

MORAIS, Regis de. O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986. 63 p.

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, profissão Docente e Formação. Perspectivas sociológicas. (trad. de Helena Farias, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria NÓVOA). Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993. 205