

## CAPÍTULO 5

# Sobre avaliações e avaliação em Matemática: *a Finlândia não é aqui!*

### Introdução

A ideia de que existe uma ideologia<sup>1</sup> da avaliação e que essa ideologia é uma das grandes imposturas da última década são duas teses discutidas por Yves Charles Zarka (2009), para quem a ideologia da avaliação vem se “espalhando como fogo por toda parte sem respeitar limites de idade (avaliam-se crianças no maternal), nem de setor (o ensino, a pesquisa, a cultura, a arte etc.) não escapam nem mesmo as dimensões mais remotas da personalidade ou da intimidade dos atores”<sup>2</sup> (Zarka, 2009, p. 3).

Büttgen e Cassin (2009) discutem a avaliação no mundo como uma componente de reformas e revisão de políticas públicas que classifica e posiciona o papel e a força dos Estados. A avaliação hoje

1. Na acepção de Marx, ideologia é uma visão do mundo ou, nas palavras de Zarka (2009), é uma representação ilusória que transforma ou mesmo inverte a realidade e suscita a crença ou adesão. Para esse autor, a realidade não é simplesmente local, ela compreende um conjunto de práticas e de atividades que se inscrevem nas instituições, organismos, estabelecimentos públicos ou privados.
2. Tradução livre do autor.

atinge a saúde, a justiça, a polícia, a gestão dos fluxos migratórios, a chamada identidade nacional, a educação infantil, o Ensino Fundamental e médio, o ensino superior e a pesquisa. Zarka (2009) aponta para uma inversão ideológica que consiste em fazer passar para uma medida objetiva, factual, numerada aquilo que é um puro e simples exercício de poder, ou seja, a avaliação é um modo pelo qual um poder (político ou administrativo, geral ou local) exerce seu controle sobre os saberes ou as competências que presidem as diferentes atividades pretendendo fornecer um critério de verdade. Assim, nessa perspectiva, a avaliação e, por consequência, o avaliador se colocam como portadores “de um supra saber, um saber sobre o saber, uma supra competência, uma competência sobre a competência, uma supra *expertise*,<sup>3</sup> uma *expertise* sobre a *expertise*”<sup>4</sup> (p. 4). A armadilha, a grande impostura para Zarka (2009) está em fazer crer que existe um sistema de valores objetivo, ao qual é sempre possível lhe opor outro sistema de valores, que esse sistema de valores se aplica a ele mesmo e ao poder que o produziu. Para esse autor, a impostura está também em fazer crer que fora do sistema de avaliação não haveria outra possibilidade de examinar, apreciar ou julgar diferentes atividades de ensino, de pesquisa, mas também nem de cuidar, nem de praticar o exercício da justiça etc. Tais ideias significam distorções que conferem à avaliação e aos seus resultados atribuições que extrapolam o seu alcance original, uma vez que as ações e práticas sociais passam a ser orientadas com o fim principal de atender parâmetros da avaliação. Fazer porque é necessário ou porque se sabe é menos importante do que fazer para preencher exemplarmente critérios avaliatórios.

Hadji (2012), tratando dos usos e fins da avaliação de uma ação social, em particular de uma ação educativa, pondera que uma avaliação pode ter como fim informar o mais objetivamente possível os atores sociais e pode ter também por função tanto apreciar o grau de domínio de uma competência por um aluno como permitir a classificação dos sujeitos ou de uma escola.

3. *Expertise*, palavra de origem francesa que significa *experiência, especialização, perícia*.

4. Tradução livre do autor.

Os discursos sobre avaliação e as práticas avaliatórias em todas as esferas se recompõem e se firmam como sistema principal de controle, de correção de rotas e tomadas de decisões que pautam práticas e o próprio discurso.

Estando de acordo com esses autores, cabe considerar a projeção desse sistema no campo educacional, procurando centrar-nos naquilo que concerne às práticas de avaliação de desempenho, de aproveitamento dos estudantes da educação básica em Matemática ou ao desenvolvimento da aquisição de competências, expectativas e/ou habilidades matemáticas como costumam ser nominados os objetivos da avaliação nos currículos e nas matrizes elaboradas para as avaliações externas. Cabe situar que as práticas e modalidades de avaliações realizadas no Brasil alinham-se com o movimento internacional que estabelece e generaliza tais práticas porque, conforme mencionado anteriormente, as avaliações aplicadas ao sistema de ensino oferecem os indicadores que posicionam os países na escala classificatória segundo o critério do desenvolvimento social e de força política e econômica.

Não convém, portanto, ignorar a importância que têm desempenhado as avaliações empreendidas por organismos internacionais como as do *Programme for International Student Assessment – PISA* (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

### O Brasil e a Finlândia no PISA

O PISA foi criado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em 1997 com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo a cada três anos e teve sua primeira edição no ano 2000. Atualmente, quase 70 países e economias participam desse programa (o Brasil está entre os vários países não membros da OCDE que participam do programa, como países convidados)<sup>5</sup>. Trata-se de uma avaliação mundial, em larga escala, da qual participam amostras de estudantes dos diferentes países.

5. Em outubro de 2013, o Brasil assinou convênio de adesão ao PISA com a OCDE, no qual o Brasil passa a ser o primeiro país não membro da OCDE a fazer parte do conselho diretor do programa.

Além disso, o PISA objetiva se os estudantes, aos 15 anos, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena em sociedades modernas. Uma de suas principais características é a produção de indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo que subsidiem políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea” (Brasil, 2012, p. 11).

Os estudantes que participam do PISA são selecionados de uma amostra aleatória de escolas públicas e privadas. Eles são escolhidos pela idade (15 anos e três meses e 16 anos e dois meses no início da avaliação), no nível de ensino em que se encontram. Cada uma das avaliações do PISA tem tido como foco uma área específica: leitura (em 2000), matemática (em 2003) e ciências (em 2006). Com base na avaliação de 2009 teve início uma nova rodada de avaliações repetindo-se os focos: 2009 (leitura), 2012 (matemática) e 2015 (ciências). Além das provas contendo questões abertas e de múltipla escolha, também são aplicados questionários aos alunos e à escola visando o levantamento de um conjunto de informações para “elaboração de indicadores contextuais os quais possibilitam relacionar o desempenho dos estudantes a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais” (Brasil, 2012, p. 14).

O PISA surge no cenário mundial como elemento gerador de reformas e de alinhamento de políticas públicas educacionais, das quais as reformas curriculares e a adequação dos cursos de formação docente para a educação básica são as mais evidentes, especialmente nos países da Comunidade Europeia. As referências, os modelos a serem almeçados e copiados, passam a ser os sistemas públicos de educação dos países que ocupam o topo da pirâmide erigida a partir dos resultados nas avaliações educacionais. Conjugando ótimos indicadores do PISA, com invejáveis índices socioeconômicos, a Finlândia virou país símbolo, referência obrigatória para os países do ocidente, mesmo para aqueles cujas realidades social, econômica, educacional são incomparáveis.

Robert (2008) realizou um estudo com o objetivo de reunir informações sobre o sistema educativo finlandês, analisando as condições que levam a Finlândia a obter resultados exemplares no PISA, e subentendendo-se que o autor procura tirar lições que possam inspirar mudanças na escola básica de outros países, especialmente no seu país, a França, cuja posição na escala de classificação não vem sendo considerada satisfatória. O autor destaca alguns aspectos da análise dos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações e do contexto social finlandês que, a seu ver, revelam a equidade da educação no país: uma proporção mais elevada do que em outros países de alunos que alcançam um bom nível de *performance*; a disparidade de *performances* entre alunos muito menor do que em outros países; uma pequena proporção de alunos situados abaixo da escala; uma baixa variação de resultados entre estabelecimentos; uma excepcional capacidade de corrigir os efeitos das desigualdades sociais. O autor procura identificar os princípios fundamentais que regem o sistema educativo finlandês: a obrigatoriedade da escola dos 7 aos 16 anos que oferece um Ensino Fundamental unificado; direito igual a um ensino da sua língua materna para as diferentes comunidades; igualdade de acesso à educação; gratuidade da educação; igualdade de chances para alunos com “necessidades especiais”. O país oferece um sistema público de ensino com a seguinte estrutura: 1) jardim de infância; 2) educação pré-escolar (para despertar a curiosidade das crianças); 3) educação escolar fundamental; 4) ensino médio profissional; e 5) ensino médio geral. Embora esses sejam elementos comuns aos sistemas educativos da maioria dos países, a qualidade do sistema de ensino no país ocorre pelo conjunto de políticas que são desenvolvidas: o investimento constante e expressivo no ensino; a valorização profissional do professor (1 entre 4 jovens tem aspiração de ser professor); a integração social; aplicação de direitos iguais a todos etc.

As informações reunidas são interessantes e se, por um lado, revelam como é a escola finlandesa e alguns elementos essenciais que podem explicar o sucesso do país nas avaliações, por outro, não nos parece claro concluir que seja possível transportar um modelo para outro contexto com características e condições bem particulares.

Desde a primeira edição do programa, a Finlândia tem estado à frente, ocupando as primeiras posições entre os países com melhores resultados. O que de fato sinalizam esses resultados?

**Tabela 5.1** Resultados do Brasil e da Finlândia nos exames do PISA de 2000 a 2012.

ANO	2000			2003			2006			2009			2012		
	L	M	C	L	M	C	L	M	C	L	M	C	L	M	C
Finlândia	546	536	538	543	544	548	547	548	563	536	541	554	524	523	545
Classificação	1º	4º	3º	1º	1º	1º	2º	2º	1º	3º	6º	2º	6º	10º	5º
Brasil	396	334	375	403	356	390	393	370	390	412	386	405	410	391	405
Classificação	39º	42º	42º	39º	41º	39º	48º	53º	53º	53º	57º	53º	55º	58º	59º

Domínios de conhecimento enfatizados: 2000 (Leitura); 2003 (Matemática); 2006 (Ciências); 2009 (Leitura); 2012 (Matemática).

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultado>. Acesso em: 9 de maio de 2014.

Pequenas flutuações nos resultados, em um ou outro aspecto, não afetam o *status* alcançado por esse país, diante de outros, o que tornou o seu sistema educativo objeto de interesse dos demais. Num extremo oposto encontra-se o Brasil, que sempre se manteve no grupo de países com os resultados mais baixos. Ainda que tenha tido uma pequena melhora nos resultados da avaliação de 2009, mantendo estável nas três áreas em 2012 e apresentando uma tímida melhora de posição na classificação dos países, não é possível dimensionar precisamente o que significa uma alteração como essa. Significa um pequeno avanço na aproximação do modelo ou uma adequação do currículo e do ensino praticados nas escolas às orientações e parâmetros que as avaliações carregam?

Os aspectos a serem discutidos com base na realidade criada ou revelada com programas de avaliação como o PISA estão na iniciativa de globalizar a avaliação do ensino envolvendo países membros e países convidados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvi-

mento Econômico (OCDE) que, como discute Ferrero (2005), nas suas origens tem pouco a ver com a educação, impactando e modelando as avaliações locais (nacionais, estaduais e municipais), com todas as consequências benéficas, ou não, e das quais os organismos responsáveis pela avaliação da educação no Brasil não conseguem e nem querem escapar.

### Espírito e rotinas de avaliação em escolas brasileiras

Nas práticas de avaliação observadas na escola de hoje, identifica-se a presença de orientações tributárias de diferentes modelos teóricos produzidos historicamente que oscilam entre o ponto de vista que considera a avaliação com o objetivo de selecionar ou classificar os alunos pelo seu grau de sucesso ou fracasso na aprendizagem (Grégorie, 2000) e o ponto de vista interessado em identificar os fatores implicados no desempenho escolar do aluno. Expressam, assim, tais orientações o modo possível de avaliar de acordo com as condições em que atua e ao modo como atua o professorado no contexto educacional brasileiro.

Trabalhos como os de Abrantes (1995), Rivilla (1998), Llinares e Sánchez (1998), Bideaud (2000), Grégorie (2000) e Hadji (2012) indicam como finalidade da avaliação melhorar o processo global de ensino-aprendizagem, no qual estão incluídos o aluno, o professor, os programas e o sistema educacional, indo além das perspectivas que privilegiaram, em diferentes períodos históricos, ora a avaliação da capacidade cognitiva dos alunos, ora os objetivos educacionais. As formas e instrumentos adotados para avaliar se diversificaram e passaram a cumprir objetivos diferentes. Além de testes psicométricos, provas, há análises diagnósticas com vistas à interpretação das dificuldades e erros observados nas práticas de sala de aula. O visível progresso no terreno das ideias pedagógicas não tem se refletido completamente no campo das práticas de avaliação. As formas inovadoras de avaliação ainda são tratadas como experimentos localizados.

As características do que se configura como uma concepção de avaliação –, por vezes denominada formativa, processual, contínua, holística etc., ao que parece, não têm sensibilizado a impenetrabilidade da instituição escolar, dado que os indicadores atuais do aproveitamento dos alunos advêm das inúmeras testagens, avaliações em larga escala, que passaram a fazer parte da vida escolar e que se impõem, se “naturalizam”, como forma principal de avaliação, com repercussão maior do que aquela que lhe caberia, tendo força para desvirtuar o curso das práticas pedagógicas e atravancar o desenvolvimento curricular porque as avaliações submetem a energia mobilizada em toda a instituição escolar aos seus fins. Assim, essas práticas, por não conseguirem e não se proporem a enxergar nuances, nem a abrangência e complexidade do processo de aprendizagem e ensino, terminam por sufocar e anular o peso que têm avaliações inerentes à dinâmica de interação e comunicação entre professores e alunos e entre alunos estabelecida no cotidiano das salas de aulas.

A tradição da avaliação praticada nos sistemas educativos tem privilegiado critérios e um tipo padrão de instrumento que consegue aferir apenas uma pequena parte do processo vivido pelo aluno, aquela que diz respeito a certas capacidades e procedimentos relacionados a conteúdos específicos. Por extrapolar a função reguladora do sistema educativo, na medida em que altera a dinâmica interna das salas de aula mais do que deveria, a força desse modelo tem como consequência o deslocamento do foco das críticas para suas características restritivas que ignoram inúmeras atitudes e competências promovidas nessa dinâmica da sala de aula.

Hoje, pode-se observar uma mudança no discurso trazida pelas diferentes orientações curriculares, das oficiais às extraoficiais, mas permanece uma prática pedagógica e uma sistemática de avaliação incoerente com esse discurso e alheia ao que é significativo à aprendizagem do aluno e às finalidades do ensino postuladas em currículos. Da parte de professores da escola básica que têm frequentado cursos de capacitação docente e projetos de pesquisa realizados pela universidade, as principais dificuldades apontadas que podem justificar a resistência a mudanças, as mais incisivas, referem-se a: desinteresse do

aluno, número de alunos por classe, indisciplina, falta de tempo para a introdução de recursos diferentes. Tais dificuldades são mencionadas como elementos interpostos, no dia a dia escolar, diante dos quais se sentem impotentes.

A realidade do aproveitamento dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental também tem sido mostrada pelos resultados de avaliações externas realizadas sob essa perspectiva. Embora não sejam as únicas avaliações externas, o sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb) do MEC, é composto de três avaliações: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/Prova Brasil e 3) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). São avaliações que expõem limites e dificuldades da escola e do seu ensino e têm forte impacto sobre sua organização e funcionamento pedagógico. Diante da dificuldade de melhorar a qualidade do ensino oferecido, um dos modos de a escola assimilar a rotina de avaliações e atenuar o impacto dos baixos resultados é render-se à lógica que tal rotina inaugura. Distanciando-se dos propósitos iniciais e dos benefícios proporcionados pelo aprofundamento do conhecimento teórico e pelo aprimoramento de metodologias de avaliação e testagem em larga escala, ocorrem inversões na dinâmica escolar quando os objetivos (traduzidos em matrizes de competências e habilidades) da avaliação são transformados em agente indutor do currículo praticado e os bônus auferidos com os bons resultados (prêmios, comendas, projeção na mídia etc.), em motivação primeira para o trabalho pedagógico. São elementos que se interpõem ao processo de gestão pedagógica da unidade escolar ou da sala de aula, distorcendo a dinâmica das ações e das relações no interior da escola porque priorizam aspectos parciais do complexo processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito do sistema educacional brasileiro, várias decisões e mudanças gerais importantes como as que ocorreram nas três últimas décadas no campo das orientações curriculares, na organização dos níveis de escolarização (mudança de seriação para ciclos), no sistema de progressão dos alunos de um ano para outro ou de um ciclo para outro, nas diretrizes para os cursos de formação de professores etc.,

cada vez mais têm levado em conta os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Trata-se de uma tendência crescente considerar o papel dessas avaliações (nacionais ou internacionais) nas decisões educacionais em outros países.

Mas, a despeito das metas e justificativas relacionadas às decisões que resultam nessas mudanças, como melhorar a qualidade do ensino básico, reduzir os altos índices de repetência e evasão escolar, melhorar o aproveitamento dos alunos, não é difícil constatar que a implicação não é direta nem imediata, uma vez que fatores decisivos como a formação e as condições de trabalho dos docentes não figuram como metas prioritárias. Os resultados continuam insatisfatórios: os alunos não reprovam, mas fracassam no seu aprendizado (Santos, Teixeira e Morellatti, 2003).

### Avaliação em Matemática: o que compete ao professor

Quando a área de conhecimento envolvida é a Matemática, manifestam-se de modo mais forte a dimensão métrica e o caráter rigoroso da avaliação creditados à natureza da área. Nessa área de conhecimento, como em nenhuma outra, a prática da avaliação com tais características se confunde com características do próprio exercício de ensinar Matemática. E a predisposição negativa do aluno para a aprendizagem, que começa a ser gerada anterior e exteriormente à escola (Santos, 1990), representa de antemão uma resistência a qualquer tipo de trabalho pedagógico.

Assim, o caráter da avaliação em Matemática tem oscilado entre uma acentuada perspectiva métrica, em que se atesta e quantifica o rendimento do aluno, e uma tímida perspectiva formativa, na qual se identificam e se interpretam elementos subjacentes ao desempenho desse aluno com vistas à reorientação e continuidade do processo de ensino e aprendizagem em Matemática. Uma interpretação das finalidades e dos resultados das práticas de avaliação predominantes entre nós (tanto as de origem externa quanto as de origem interna à escola) põe em evidência o lugar que o professor de Matemática tende a ocupar nessas práticas: 1) como principal responsável pelos resultados negativos das avaliações externas e dos altos índices de reprovação na

escola; 2) como sujeito desautorizado pelas decisões externas que o deixam alheio em relação ao currículo, à organização do ensino (correção de fluxo, aceleração da aprendizagem, criação de ciclos, escola de nove anos) e ao sistema de promoção dos alunos (progressão continuada, progressão automática). Esse lugar reservado ao professor faz que as decisões afetem sua conduta profissional e sua autonomia, uma vez que os resultados negativos o pressionam a adequar seu tempo, seu currículo e as suas aulas a uma dinâmica que resulte em melhoria dos indicadores nas próximas avaliações.

Ao fazer uma análise do ensino de Matemática, dos baixos índices de aproveitamento dos alunos e das consequências que pesam sobre seus ombros, não se pode deixar de lado a estreita relação que há entre aprendizagem e formação do professor. As dificuldades de aprendizagem dos alunos têm várias causas e grande parte delas dizem respeito ao preparo dos seus professores e ao tratamento dispensado ao ensino de Matemática nas salas de aula (Santos, Teixeira e Morellatti, 2003).

O perfil profissional do professor de Matemática é marcado também por dificuldades na sua formação. No caso do professor do ciclo I do Ensino Fundamental, formado outrora em um curso de magistério ou em cursos de Pedagogia, verifica-se uma formação específica em descompasso com a formação pedagógica, que não oferece os elementos necessários para que o professor desenvolva uma satisfatória iniciação matemática dos alunos. No entanto, já há uma ampla concordância com o ponto de vista de que saber matemática é uma condição necessária, porém não suficiente para realizar de modo satisfatório o processo de ensino e aprendizagem na escola. O conhecimento específico da disciplina ocupa, sim, um lugar importante no espectro de saberes necessários ao professor que ensina Matemática. Assim, as análises que procuram entender o fenômeno do baixo rendimento escolar e a tendência de rendimentos decrescentes nos sucessivos anos do Ensino Fundamental detêm-se na figura do professor como elemento-chave do processo educativo, do qual depende boa parte das mudanças necessárias, havendo, para isso, a necessidade de aprofundar o conhecimento do professor e

do futuro professor sobre os processos envolvidos na relação ensino e aprendizagem, bem como as suas dificuldades.

Como elemento subjacente a esse tipo de ensino e formação, há o sistema de avaliação distanciado de suas finalidades, centrado em aspectos parciais da aprendizagem. Em tal sistema, a avaliação consagrou-se como prática identificada com o fracasso do aluno. Trata-se de uma prática que se opõe a uma avaliação múltipla comprometida com o sucesso do aluno, na sua aprendizagem e com o sucesso do professor na sua atividade docente. Que esteja voltada para o acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico, que realce o que os alunos sabem, que identifique dificuldades específicas, com possíveis interpretações destas, que subsidie a reorientação do trabalho do professor para a efetiva integração, no processo regular de ensino e aprendizagem, dos alunos com dificuldade, em vez de acentuar sua marginalização e conseqüente exclusão desse processo.

Em meio a cada resultado negativo indicado por avaliações pontuais ou pela visibilidade que os resultados de avaliações externas têm nos meios de comunicação, ouve-se no seio da própria escola, pela voz de professores quase sempre acuados e insatisfeitos, argumentos que destinam aos alunos e respectivas famílias a responsabilidade pelo seu próprio fracasso, indicando uma flagrante nostalgia, em relação a uma escola idealizada de alunos disciplinados, interessados, pertencentes a famílias atentas à escolaridade dos filhos e que os ajudam nas lições de casa, cumprindo algo que, inversamente no âmbito familiar do aluno real, é esperado da escola. O desencontro entre expectativas dos sujeitos reunidos direta, ou indiretamente, na instituição escolar completa o círculo vicioso que faz da escola um terreno fértil para germinar o fracasso de alunos e professores.

Em condições iguais a essas, ganha força a noção de que a expectativa com o conhecimento não é muito alta e que o papel da escola é ensinar apenas o que vai servir imediatamente ao aluno; em nome do interesse imediato do aluno, pratica-se um ensino que esvazia significados e finalidades que o aprender matemática possibilita.

Para compensar certa frustração em face de modelos de aluno, escola e sociedade idealizados, resta o desafio, aos professores, de atri-

morar o conhecimento que têm, de reinventar o cotidiano das suas aulas, das suas estratégias de ensino, levando em conta que os alunos têm potencialidades e interesses com as aprendizagens. Percebê-las e trabalhá-las requer esforço e é um desafio para o professor.

### As dificuldades de aprendizagem e a recuperação como via alternativa

Insistimos que a avaliação é o elemento que permite redirecionar o ensino. Se as experiências bem-sucedidas de alunos e professores em aprender e ensinar confirmam a eficácia da ação pedagógica, que devem ser exemplares, as experiências malsucedidas podem constituir-se em ponto-chave, não para confirmar que a escola e seus agentes são incapazes, mas que podem ser o motor do redirecionamento do ensino. Onde estão as dificuldades, qual sua natureza, que elementos a suscitaram, que alternativas pedagógicas podem ser planejadas?

Ao tentar recuperar o aluno, é frequente reproduzir as mesmas explicações. Se o aluno não entendeu antes, provavelmente não entenderá depois, tendo em vista que o processo de recuperação escolar muitas vezes se resume a uma ou duas semanas no ano, nas quais os conceitos são apenas brevemente retomados, quando são.

É importante que a recuperação ocorra simultaneamente às atividades da sala de aula, de forma individual ou coletiva, quando possível realizada pelo próprio professor, sendo assumida como uma dimensão importante do projeto pedagógico da escola. Se não, que ocorra num contexto externo à sala de aula, por especialistas, que não necessariamente o próprio professor, que possam identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e suas conseqüências, as dificuldades específicas dos professores e as estratégias para a sua superação.

A palavra *recuperar* tem um sentido amplo e, embora esteja marcada por conotações negativas, dada a ineficácia de objetivos e programas realizados por diferentes tipos de instituições (escolas, hospícios, presídios etc.), entendemos que: 1) recuperar o aluno em Matemática é construir significados, na sua faixa escolar, para esse importante objeto de conhecimento, desenvolvendo a sua capacidade de seguir

adiante com seus raciocínios. Ao identificar o ponto em que este foi bloqueado, reconstruir processos de aprendizado na noção matemática em questão, fazendo relação com outras que o aluno tenha disponível num contexto e numa escala de tempo diferentes dos observados na sala de aula regular; 2) recuperar significa, ainda, por meio de uma atividade escolar, criar ou restabelecer a autoconfiança desse aluno para a realização das suas tarefas escolares cujas consequências transcendem a prática escolar. Ou seja, pela reintegração do aluno na atividade cotidiana da sala de aula, o seu sucesso também pode se estender a outras atividades da sua vida, pela tomada de consciência da sua capacidade de aprender, pela recomposição da autoestima e da autoconfiança (Santos, Teixeira e Morellatti, 2003).

Para o professor, a recuperação pode representar um processo de ressignificação da sua prática pedagógica, na medida em que se habitue a mapear as dificuldades dos alunos, interpretá-las, identificando a sua natureza, as diversas origens que podem ter e buscar formas que viabilizem a continuidade da aprendizagem do aluno. Trata-se de um trabalho de pesquisa e intervenção, decorrente de avaliações, que reúne a função de capacitação e formação continuada de professores dos diferentes níveis de ensino aliada à perspectiva de enfrentamento de dificuldades de aprendizagem pelos alunos.

### Qual o sentido maior da avaliação em Matemática?

Confundir avaliação com subárea do próprio ensino de Matemática, ou de alguma outra área, é resultado de uma prática distorcida que atribui demasiada importância à área e à avaliação em si. Não se deve esquecer, contudo, que a avaliação é parte integrante de qualquer processo de aprendizagem e que é nesta e não na avaliação que incidem os objetivos do ensino. A avaliação é, então, um elemento regulador da aprendizagem que oferece elementos por meio dos quais se gerariam novas oportunidades para o aprendizado influenciando diretamente no trabalho do professor, reorientando-o em função das informações sobre dificuldades, erros, tendências, raciocínios, aptidões e interesses

dos alunos. Elementos esses colhidos cotidianamente, utilizando-se de todos os recursos possíveis, entre os quais estão incluídos provas e testes. O caráter de quantificador da aprendizagem, invariavelmente associado a prova e testes, adquire fundamento, continua tendo importância, mas deixa de ser a única dimensão valorizada no processo avaliatório porque se dispõe, no desenrolar do trabalho pedagógico, de vários elementos qualitativos que podem ser utilizados no aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

O andamento de pesquisas, a vasta literatura disponível sobre avaliação da aprendizagem e os movimentos feitos com vistas a mudanças nos currículos, desde a década de 1980 têm permitido firmar pensamentos, discursos e práticas entre educadores brasileiros para quem as expressões “avaliar é” ou “avaliar não é” ... podem ser completadas por uma variedade de verbos, substantivos ou adjetivos reveladores de uma perspectiva que inicialmente consideramos positiva sob dois aspectos. Em primeiro lugar, porque já é razoavelmente amplo o debate – as práticas nem tanto – referenciado em crítica a modelos que, com o tempo, se mostraram parciais, insuficientes e até equivocados no seu propósito de avaliar o ensino de Matemática. Em segundo lugar, porque as ideias hoje veiculadas tendem a considerar não só os aspectos objetivos e particulares de um determinado saber, mas acenam com a diluição de hierarquias impostas entre áreas de conhecimentos sem ignorar o que é próprio de cada uma delas, e refletem sobre o conjunto de ações e relações estabelecidas na escola: o planejamento, o currículo, a metodologia de ensino, atitudes e procedimentos dos alunos diante de um domínio de conhecimento. Em resumo, trata-se de uma perspectiva em que avaliar a aprendizagem significa, com todas as implicações possíveis, levantar informações, interpretá-las, reconhecer dificuldades, erros e potencialidades dos alunos. Em consequência, significa também refletir sobre o ensino e reorientá-lo, incluindo o aluno com dificuldades, possibilitando-lhe retomar o curso da sua aprendizagem.