

A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental no Âmbito do Projeto Político-Pedagógico da Escola: Desafio e Perspectivas

Lina Cardoso Nunes
Nilton Nascimento

RESUMO

Neste breve estudo, de caráter bibliográfico, pretende-se defender a idéia de que a implementação de alternativas de solução para a questão da repetência e/ou exclusão de alunos, no contexto do processo avaliativo, deveria ser amplamente discutida pela comunidade escolar, à luz do projeto político-pedagógico da instituição, o que tem constituído uma das metas das Diretrizes Curriculares Nacionais. Buscaram-se referenciais teóricos em autores voltados para a avaliação, entre os quais Perrenoud (1998), Thurler (1998) e Sousa (1999); em educadores que enfocam o projeto político-pedagógico, tais como Gadotti (1994), Veiga (1995) e Hora (1996); e em produções relacionadas a aspectos significativos da temática, apresentadas na 22ª Reunião da ANPED (1999). A análise dos achados desses autores possibilitou desvelar os desafios encontrados na trajetória dos ato-

res, mas também perspectivas favoráveis na superação de problemas, se analisadas numa dimensão participativa e dialógica.

Palavras-chave: Avaliação – Projeto Político-pedagógico – Participação – Repetência – Exclusão.

Introdução

O processo de avaliar tem sido objeto de estudo dos educadores brasileiros contemporâneos, preocupados com os inúmeros programas voltados para a avaliação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior, trazendo questões instigantes para professores, coordenadores e administradores. Especialmente no Ensino Fundamental, esses programas surgiram com os alarmantes percentuais de fracasso escolar, repetência e/ou exclusão, provocando sérias polêmicas no interior das escolas, na busca dos

Lina Cardoso Nunes

*Doutora em Educação,
Universidade Federal
do Rio de Janeiro*

*Professora da
Pós-graduação da
Universidade Federal de
Juiz de Fora, MG*

Nilton Nascimento

*Ph.D em Educação,
UCLA, EUA*

*Professor da Graduação e
Pós-graduação da
Universidade
Estácio de Sá, RJ*

culpados e das causas prováveis, daí emergindo algumas questões e hipóteses.

A quem cabe a culpa: aos pais? aos próprios alunos? aos professores? aos diretores e coordenadores? Quanto às causas do problema, são apontados: fatores de ordem psicológica, de caráter sociocultural, ou ainda a fragilidade dos sistemas administrativos... As explicações, decorrentes de estudos e pesquisas, se avolumam e a busca de soluções se multiplica, contudo, nem sempre os resultados esperados são atingidos.

Durante as décadas de 60 e 70, as questões do desempenho escolar priorizavam principalmente os fatores externos, no entanto, "já na década de 80 surgem tanto os estudos e pesquisas que enfatizam os fatores intra-escolares, como os que procuram equacionar conjuntamente os fatores sociais e escolares nas desigualdades educacionais" (Bonamino & Franco, 1999, p. 104-5). As altas taxas de repetência orientaram a formulação de políticas voltadas para esse problema, inclusive a "não-reprovação", iniciando-se algumas experiências de promoção automática nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro (Bonamino & Franco, 1999).

No final da década de 80 surgiram as primeiras ações para a implementação de um sistema de avaliação da educação básica no território nacional, posteriormente institucionalizado como um programa de avaliação externa - o SAEB, buscando verificar, principalmente, o desempenho dos alunos no sistema educacional.

Ao longo dos diferentes ciclos, o SAEB teve os seguintes objetivos gerais: no 1º ciclo - 1990 - desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional, regionalizar a operacionalização do processo avaliativo e propor uma estratégia de articulação dos resultados da pesquisa e avaliações já realizadas ou em vias de implementação; no 2º ciclo - 1993 - fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da Educação, promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do SAEB e incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional do Brasil; 3º ciclo - 1995 - fornecer subsídios para as políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil; 4º ciclo - 1997 - gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, a fim de permitir o monitoramento das políticas brasileiras (Bonamino & Franco, 1999, p. 111)

No que se refere ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP - implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 1996, o objetivo volta-se para construir uma "cultura de avaliação", com perspectivas de atuar como diagnóstico da situação de aprendizagem, favorecendo a otimização das possibilidades do ensino. (Davis, Esposito, Nunes, 1999)

Além de programas de avaliação externa, as secretarias de educação se mobilizam para a implementação de ações que objetivam a superação do problema de repetência e/ou exclusão dos alunos da escola. No Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação – S.M.E. – tem apresentado para seus professores possibilidades de enfrentar a situação crítica daqueles que permanecem durante muitos anos retidos nas séries iniciais, avaliados como analfabetos ou semialfabetizados, configurando o que se tem caracterizado como fracasso escolar. Nem sempre o corpo docente é receptivo às propostas da S.M.E., embora elaboradas a partir de abordagens teórico-metodológicas consistentes e criteriosas. Essa atitude pode ser atribuída ao fato de serem propostas criadas por planejadores competentes, mas “estrangeiros” ao ambiente escolar. Nesse sentido, é que se considera que deveriam estar articuladas ao projeto político-pedagógico da escola, entendido como um instrumento “construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (Veiga, 1995, p.13).

Neste breve estudo, defende-se a idéia de que a implementação das alternativas de solução para a questão da repetência e/ou exclusão de alunos, no contexto do processo de avaliar a aprendizagem, deveria ser amplamente discutida pela comunidade escolar, à luz das metas do projeto político-pedagógico da escola. O estudo privilegiou autores que enfocam a avaliação, entre os quais Perrenoud (1999), Sousa (1998, 1999), Thurler (1998) e Hoffman (1996); estudiosos que têm se dedicado a questões relativas ao

projeto político-pedagógico e gestão democrática, tais como Gadotti (1994), Hora (1998) e Veiga (1995). Foram também relevantes as contribuições e trabalhos apresentados na 22ª Reunião da ANPEd (1999) que abordam aspectos significativos sobre a temática desenvolvida, e apresentados no grupo de trabalho de Educação Fundamental.

Alternativas para a Superação do Fracasso Escolar

A questão do fracasso escolar no ensino fundamental tem sido objeto de um número significativo de teses e dissertações, alcançando um total de 4493 produções entre 1990-1996, em universidades federais, estaduais, PUCs e UCP, de acordo com o trabalho apresentado na 22ª Reunião da ANPEd (Carvalho, 1999). Conforme explicita Carvalho (idem, tabela II, p. 21) as “preferências temáticas” abordadas são abrangentes e os marcos teóricos identificados (tabela III, idem, p.22) apontam para diferentes campos do conhecimento, tais como a Psicologia, a Filosofia, a Linguagem, a Pedagogia, as Representações Sociais, a Administração, a Sociologia e a Antropologia.

A escola contemporânea vem buscando alternativas para superação de questões críticas relativas ao ensino no Brasil, em especial as que remetem ao fracasso escolar. Essas alternativas têm como principal objetivo “tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a repetência” (Perrenoud, 1999, p.8), fenômeno que traz aos alunos e professores desafios, tan-

to na dimensão pedagógica, quanto na dimensão sociocultural e afetivo-emocional. Dentre as alternativas pensadas como perspectivas de solução estão os "ciclos de aprendizagem" e "as classes de aceleração".

Segundo Perrenoud "a organização da escola em ciclos de aprendizagem, principalmente a primária, está sendo discutida em vários países desenvolvidos. Em alguns sistemas ela já foi adotada no papel, mas sua implementação tem sido apenas parcial" (p.8)

Em princípio, a idéia de ciclos de aprendizagem ainda é um projeto não consolidado, embora já se observe nos meios educacionais do ensino fundamental um desejo de romper com as barreiras rígidas do ensino seriado. Para a concretização desse projeto seria necessário inaugurar uma escola de caráter experimental, para a qual tornam-se indispensáveis professores experientes, capazes de se entusiasmar pela idéia e dispostos a repensar sua prática pedagógica, rompendo com os modelos anteriores, voltados para a manutenção de uma escola seletiva, considerada como "um dos obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país" (Perrenoud, 1999, p. 31)

Uma proposta com essa envergadura constitui uma ruptura nos padrões até hoje adotados e pode trazer resistências do professorado, com estratégias de fuga que expressam a rejeição dos atores a toda inovação vinda de fora. "Não se pode mudar as representações, as práticas e as culturas por decreto" (*idem*, p.8).

De acordo com Perrenoud as mudanças nesse contexto dependem da construção de competências do professor, enumeradas a seguir: (a) organizar e animar as situações de aprendizagem; (b) administrar os progressos de aprendizagem; (c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; (d) comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho; (e) trabalhar em equipe; (f) participar da gestão da escola; (g) informar e inserir os pais; (h) usar as novas tecnologias; (i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e (j) administrar a sua própria formação continuada. Refletir sobre a construção dessas competências no ensino fundamental constitui um desafio, mobilizando os educadores que batalham no cotidiano escolar. Percebe-se a interdependência entre essas competências e as dificuldades de concretizar ações , no interior de nossas instituições .

Assim com a proposta de ciclos escolares, as classes de aceleração têm sido anunciadas como alternativa para a superação dos problemas de repetência e /ou evasão, que freqüentemente resultam na exclusão da criança e do jovem, e que remetem ao fracasso escolar.

De acordo com os estudos de caso descritos por Placo, André & Almeida (1999), o projeto das classes de aceleração, como ação pontual da Secretaria da Educação do estado de São Paulo "no sentido de uma política de inclusão e não de exclusão, teve êxito" (p. 77). Este êxito está associado à existência de um projeto político-pedagógico fundamentado em achados da pesquisa educacional, confirmando-se

na análise dos resultados dos egressos que adquirem condições para avançar no percurso escolar e passam a freqüentar séries compatíveis com sua idade. É necessário esclarecer que se evidenciam ações positivas do projeto, embora distorções e falhas também sejam observadas; entretanto ratifica-se o significado do acompanhamento e avaliação dessas ações, para a continuidade dos aspectos favoráveis e reformulação dos que não correspondem aos objetivos pretendidos.

Sousa (1999) discute os resultados descritos nos relatórios de avaliação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica, e o Relatório da Avaliação do Programa Acelera Brasil, realizados por pesquisadores do Núcleo de Avaliação Educacional de Fundação Carlos Chagas NAE/FCC (p.82)

Sousa (*idem*) explicita que os saltos de aprendizagem não foram suficientemente grandes para que os alunos se sintam seguros nos conteúdos, no entanto os depoimentos mostraram que já se sentem capazes de sonhar com um futuro melhor. As crianças e os jovens têm possibilidades de adquirirem auto-estima, diante dos resultados positivos em sua avaliação de aprendizagem,

Alguns aspectos dessas propostas alternativas – a implantação dos ciclos de aprendizagem e a implementação das classes de aceleração – apontam convergências, que se relacionam com as competências dos professores, entre as quais a necessidade de organizar e animar situações

de aprendizagem, administrando o progresso do que os alunos aprendem, o estímulo ao compromisso dos alunos com a própria aprendizagem e a dinamização do trabalho em equipe.

Tanto na implementação dos ciclos escolares, quanto das classes de aceleração, a formação continuada do professor integra as demais competências, evidenciando-se como ponto focal. Emergem idéias já discutidas e “badaladas” pelos educadores, mas não concretizadas pela insuficiência de preparação do professor, diante da multiplicação de procedimentos a serem organizados, muitas vezes até sem infra-estrutura básica das unidades escolares. Não se viabilizam propostas novas independentemente do contexto no qual estão inseridas. É indispensável o gerenciamento das ações e decisões que permitirão aos professores a apropriação das competências a serem desenvolvidas.

Embora a S.M.E. do Rio de Janeiro tenha assumido o compromisso na implantação desses programas, reunindo professores competentes, para sua implementação, nem sempre tem conseguido investir o suficiente para a adesão dos grupos envolvidos. Como constituem idéias e conceitos inovadores há certa resistência entre os professores a empenharem-se nas atividades programadas.

Perrenoud (*idem*) fala em administrar a sua própria formação continuada, o que significa ter clareza das diretrizes que serão seguidas, preparando-se para as ações que serão desenvolvidas. Nesse sentido, a construção dessa competência encaminha-

se para a construção do desenvolvimento pessoal, numa dimensão autônoma, o que confere ao educador a responsabilidade e o comprometimento com a sua própria trajetória

Avaliação e Projeto Político – Pedagógico

A elaboração de um projeto político-pedagógico é uma tarefa difícil e desafiadora, visto que constitui “um processo de busca permanente de reflexão e discussão dos problemas das escolas, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (Veiga, 1995, p. 13). Nesse sentido, evidencia-se que a dinâmica do projeto, sua implantação e implementação, implica avaliação sistemática de ações, com a participação da comunidade escolar, diretores, coordenadores, supervisores, professores e funcionários. Não se pode conceber o projeto da escola dissociado do processo de avaliar.

Nessa linha de pensamento, a avaliação, entendida como um processo, deve atender a uma tríplice exigência: (a) é um processo contínuo de aperfeiçoamento de ensino; (b) uma ferramenta para o planejamento e gestão compartilhada da escola e (c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Nesse sentido cabe apontar aspectos significativos que precisam ser colocados relativos à Gestão Compartilhada, que remete às perspectivas vinculadas à Política do Ensino Público no Brasil, que segundo Senna (1997):

“objetiva consolidar a meta da democratização do ensino, mediante oferta de possibilidades de escolarização que atendam às diversidades socioculturais do alunado e que garantam a formação integral de cidadãos participativos e aptos a contribuir para o desenvolvimento da sociedade” (p.4).

A Gestão Compartilhada pressupõe um processo democrático, em que educadores têm uma visão crítica das questões educacionais e refletem numa perspectiva transformadora. Hora (1998, p. 35) aponta três aspectos que merecem a atenção dos que estão preocupados com o processo democrático: (a) democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; (b) democratização do processo pedagógico e (c) democratização dos processos administrativos.

No contexto do aperfeiçoamento para a melhoria do ensino e da aprendizagem é indispensável acompanhar e controlar metodicamente as ações da escola como um todo, a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas.

É esse contraponto entre o pretendido e o realizado que dá sentido à avaliação.

A escola de ensino fundamental pública tem necessidade de se auto-avaliar e de ser avaliada externamente, considerando o caráter público de suas ações, pois seus resultados atingem a sociedade e, nesse sentido, deve ser avaliada tanto em termos de eficácia social de suas ativida-

des, quanto em termos da eficiência de seu funcionamento.

O SAEB tem-se configurado como uma perspectiva de avaliação sistemática externa, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos, comparando séries e disciplinas avaliadas, em larga escala, conferindo “à avaliação um papel estratégico nos processos de mudança e nas reformas educacionais” (Fontanive & Klein, 1999, p.2). Possibilita, também, uma reflexão sobre a revisão de ações para a implementação de algumas políticas, com vistas à reorganização dos processos escolares. (Bonamino & Franco, 1999).

Os resultados do SAEB no 1º ciclo forneceram subsídios importantes para a compreensão do modo pelo qual se pretendia que a avaliação contribísse para as políticas públicas, sendo especialmente relevantes os dados obtidos quanto ao perfil dos diretores (*idem*, p. 123). Em suas linhas gerais os resultados do 2º ciclo apontam resultados semelhantes ao do 1º, presenciando-se ainda o otimismo em relação ao potencial do compromisso pedagógico para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Quanto ao 3º ciclo houve novidades importantes, especialmente relativas à constatação de que a realidade educacional é muito complexa e de que modelos estatísticos simples não atendem aos objetivos, recomendando-se “a utilização de modelos de análise multivariados” (*idem*, p. 125). A partir do SAEB 95, apesar das limitações relativas particularmente aos testes de Matemática,

“começa-se a interpretar de um modo mais significativo as diferenças educacionais das diversas regiões geográficas brasileiras, com base nos resultados médios dos alunos. No entanto, deve-se ter clareza que tais diferenças, apuradas a partir dos resultados brutos dos alunos, sem controle dos fatores extra-escolares que influenciam os resultados escolares, não podem ser interpretadas como medidas de diferenciais de qualidade das diversas redes de ensino” (*idem*, p. 126).

Tanto a avaliação sistemática externa, quanto a interna constituem maneiras de estimular a melhoria da finalidade de uma atividade e de evitar que a rotina descaracterize objetivos e finalidades desta mesma atividade.

A avaliação dos processos escolares, de forma sistemática, está voltada para o aperfeiçoamento e transformação da escola como um todo e significa um balanço e um processo de identificação de rumos e de valores diferentes que a equipe escolar vem adotando. Na prática, as escolas realizam avaliações da aprendizagem dos alunos, de forma sistemática, durante as reuniões de professores, em centros de estudos ou em conselhos de classe. Nem sempre, no entanto, esses encontros entre professores, coordenadores e diretores têm objetivos relacionados com a avaliação da escola em sua totalidade, mas analisam e discutem diversas questões, de forma fragmentada, sem pensá-las em sua dimensão institucional.

O aspecto marcante da avaliação sistêmica, de caráter institucional, é a preocupação com a finalidade das ações educativas da escola, em particular das relativas ao ensinar e aprender, tornando-o um processo contínuo e aberto mediante o qual todos os setores da escola – pedagógicos e administrativos – e as pessoas que os compõem participem de repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade em busca da melhoria da escola como um todo. Sob tal ótica é que sobressai o significado do projeto político-pedagógico da escola.

Com vistas a ratificar a relevância da organização escolar num enfoque global, pode-se apresentar o modelo das cinco zonas de *Thurler (1998)*, que “propõe um levantamento dos diversos aspectos da organização e da dinâmica internas que devem ser levados em conta em um procedimento de auto-avaliação ou de avaliação negociada” (p.180). Esse modelo enfoca a importância de evitar os desequilíbrios, evidenciando as interdependências e a coerência entre as zonas, enumeradas a seguir: (I) objetivos e fundamentos pedagógicos: currículo, práticas educativas e avaliativas; (II) a cultura da escola: normas, valores, expectativas, crença e colaboração; (III) organização interna da escola: direção, estrutura organizacional, ajuda e amizade entre professores; (IV) organização dos contatos com o exterior: grupos externos, autoridades escolares, recursos em nível de sistema e país e (V) o clima: comportamento dos alunos e pro-

fessores, papéis e atitudes dos atores, linguagem comum, símbolos e rituais.

Thurler alerta que as mudanças nas instituições educacionais não se efetivam com medidas radicais, após a constatação da ineficácia, como até recentemente era observado, freqüentemente, no mundo das empresas. “A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive” (p.175).

Nessa linha de pensamento, ao lado dos indicadores clássicos, de ordem quantitativa, a avaliação institucional implica dimensões qualitativas, inclusive aquelas vinculadas ao projeto político-pedagógico da escola.

A avaliação, enquanto processo de atribuição de valor, supõe: exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a instituição, desenvolvimento ou produto das ações dessa mesma realidade.

A avaliação supõe igualmente racionalidade dos meios e utilização de aferições quantitativas. Em relação às aferições quantitativas *Hoffman (1996)* reflete sobre as notas como redes de segurança, e afirma:

“é interessante como os educadores reagem a questões de inovação que digam respeito à metodologia tradicional de atribuição de notas/conceitos periódicos. Nos cursos e seminários, a maior expectativa deles é quanto a sugestões para

realizar essa prática de maneira mais coerente (até porque percebem as incoerências nesses aspectos), sem, no entanto, refletir sobre o significado dessa metodologia" (p. 18).

Os princípios básicos da avaliação sistemática na instituição, tendo em vista a descentralização para a tomada de decisão inerente aos princípios de autonomia da escola, estão relacionados no quadro abaixo:

Em face desse objetivo geral podem ser ressaltados os seguintes objetivos específicos:

1. Impulsionar um processo criativo de autocrítica da escola, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se para garantir a qualidade de gestão, bem como prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas sociais, quer as do mundo vivido, quer as do mundo do trabalho.

Princípios básicos norteadores das atividades de avaliação institucional
• Aceitação ou conscientização da necessidade da avaliação por todos os segmentos envolvidos, executores e beneficiários
• Reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e critérios a serem adotados
• Envolvimento comprometido direto de todos os segmentos da comunidade escolar – interna e externa - na execução e na implementação de melhoria do desempenho escolar, tanto administrativo (gestão), quanto pedagógico (ensino)

O objetivo geral da avaliação institucional, de acordo com os princípios apresentados no quadro anterior, é rever e aperfeiçoar o projeto político-pedagógico da escola, promovendo a melhoria da qualidade, pertinência e relevância das atividades desenvolvidas na área pedagógica e administrativa.

2. Conhecer, numa postura diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na escola as tarefas pedagógicas e administrativas, isto é, atividades-fim e atividades de apoio.

3. (Re)estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um Projeto Político-Pedagógico e os fundamentos de um programa sistêmico e participativo de avaliação. Este programa deve permitir o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações escolares, me-

A utilização ética e relevante dos recursos materiais, financeiros e do seu pessoal qualificado assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimidade junto à sociedade.

diante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes.

4. Repensar objetivos, modos de atuação e resultados, na perspectiva de uma escola de ensino fundamental mais em consonância com o momento histórico em que as insere, capaz de responder às mudanças estruturais da sociedade brasileira.
5. Estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades pedagógicas e administrativas, contribuindo para a formulação de projetos político-pedagógicos socialmente legitimados e relevantes.

Sobre o significado dos projetos político-pedagógicos, Gadotti, (1999, p.4) em sua Teleconferência se refere a Amorim que explicita: "a avaliação institucional necessita de uma referência, **um projeto político-pedagógico** (grifo nosso), projeto institucional que é o horizonte a ser atingido".

Para que se alcancem os objetivos pretendidos a avaliação da escola em sua totalidade deverá ter algumas características, a saber: (a) considerar os diversos aspectos inter-relacionados das múltiplas atividades-fim e as atividades de apoio; (b) buscar a participação compromissada dos membros das comunidades interna e externa da escola. Essa participação diz respeito tanto aos procedimentos e implementação, como à utilização dos resultados, traduzidos em medidas voltadas para o aperfeiçoamento da escola .

A participação dos membros de duas comunidades concretiza a necessidade de avaliação interna e externa; (c) integrar esforços e experiências positivas, proporcionando o intercâmbio e incentivando experiências em andamento, isto poderá integrar esses esforços num processo global e (d) ser contínuo e sistemático, para promover: permanente aperfeiçoamento, reflexão constante, redefinição de objetivos e prioridades pedagógicas e administrativas da escola.

Veiga (1995) advoga a favor da possibilidade da construção do projeto de cada escola, como um processo democrático de decisões, assumidas de forma compartilhada, com a perspectiva de instaurar-se uma maneira de organizar o trabalho pedagógico. Nesse contexto, prevê que possibilite a minimização dos conflitos, a eliminação de relações competitivas, corporativas e autoritárias, provocando uma ruptura nas rotinas, e medidas burocráticas, vivenciadas no interior das escolas, assim como evitando a fragmentação das ações pedagógicas.

Traversini et al, (22ª Reunião da ANPED, 1999) descreve o processo de construção da proposta político-pedagógica coletiva, na Escola Municipal de São Francisco, na cidade de Luzerna, em Santa Catarina. Explicita as condições da escola e as preocupações relativas aos conteúdos, na forma como estavam organizados, distribuídos repetidamente pelas diferentes séries. O planejamento pedagógico foi questionado, com vistas à organização de uma proposta político-pedagógica envolvendo todos os professores. Esse grupo de profissionais passa pelo proces-

so de reflexões coletivas sobre suas práticas, conscientes dos desafios enfrentados para a gradativa consecução do que foi, de forma compartilhada, proposto pelo grupo.

Esse constitui um dos exemplos do significado revelador das dificuldades e atropelos que sofrem aqueles que decidem se envolver numa gestão compartilhada de ações e decisões. Num processo assim, a vivência democrática, pressupõe o favorecimento de opiniões de todos os elementos do grupo, desenvolvendo-se uma atitude aberta à transformação pessoal e institucional. Emergem conflitos, divergências, acertos e desacertos, avanços e retrocessos, com perspectivas de mudanças graduais, mas significativas.

Percorrendo Caminhos e Revendo Alternativas

Os achados deste estudo permitiram a reflexão sobre aspectos relevantes relacionados com a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental e ratificaram algumas idéias e pressupostos que orientaram essa investigação voltada para a inserção de propostas de avaliação no âmbito dos projetos político-pedagógicos a serem construídos nas escolas oficiais, especialmente onde se tem desenvolvido investigações relativas à temática em questão.

Inicialmente ressalta-se a necessidade da avaliação das instituições escolares, tanto interna, quanto externamente, a fim de que se possam estabelecer caminhos na implementação das mudanças dos aspectos

apontados como críticos pela comunidade interna e externa. O SAEB, na esfera nacional, e o SARESP, na estadual já avançaram em relação à implementação de políticas públicas favoráveis a mudanças desejáveis nos sistemas escolares. (Fontanive & Klein, 1999; Davis, Esposito, Nunes, 1999)

Um segundo aspecto digno de nota é o interesse pelo processo de avaliação, emergente nas teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras (Carvalho, 1999) e as inúmeras produções publicadas em periódicos científicos atuais (*Idéias*, 1998 e *Cadernos de Pesquisa*, 1999). Os temas instigam a novos estudos e levantam questões de interesse significativo para educadores, sociólogos, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais envolvidos com a aprendizagem.

Nesse contexto, vale assinalar a multiplicidade de variáveis apontadas pelas investigações sobre fracasso escolar, conforme mostra o modelo multivariado apresentado por Damiani (1999), sobre a cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Esse estudo aponta fatores de risco extra-escolares para a compreensão dos processos intra-escolares. Conjuga dados quantitativos e qualitativos, favorecendo e ilustrando a problemática do fracasso escolar naquela localidade, especialmente.

Evidenciam-se aspectos relevantes para esse estudo, nas idéias de Perrenoud (1999) e nas alternativas possíveis para a solução do fracasso escolar, decorrente de rendimento insuficiente de aprendizagem na série freqüentada pela criança

e pelo jovem, ao ser enunciada a proposta dos ciclos escolares. Sob tal ótica, vale lembrar a premência da formação continuada do professor, entre as competências enumeradas por *Perrenoud*.

Nessa linha de raciocínio, ratifica-se a idéia dos desafios impostos pelo desvelamento das situações problemáticas em escolas em que não se percebe uma organização interna favorecedora: professores não se comunicam com diretores, não se evidenciam movimentos de colaboração entre os pares, apresentando um clima adverso ao trabalho cooperativo, ou ainda, presenciam-se práticas didáticas obsoletas. De acordo com *Thurler (1998)* "uma constatação de ineficácia só excepcionalmente resultará em mudança" (p. 188). É necessária uma reflexão no interior da escola... Nesse contexto, torna-se urgente a

avaliação de caráter institucional e a perspectiva de implantar um projeto político-pedagógico, emergente da análise e da discussão da dinâmica escolar em que todos os seus atores estejam presentes numa atitude participativa e dialógica.

Nessa linha de pensamento, acredita-se que há caminhos a serem percorridos que dependem da participação da comunidade interna escolar, sem que seja minimizada a participação dos grupos externos, pais, autoridades escolares e recursos do sistema educacional. Entende-se também a complexidade da temática e a trama de relações a serem tecidas pelos atores participantes do cenário educacional para que se encontrem as alternativas de superação, num contexto de compromisso pessoal, responsabilidade social e expressiva autonomia.

ABSTRACT

At this, bibliographic character, short study we intend to defend the idea of the implementation of alternatives to the solution of the students' repetition and/or exclusion, in the evaluation process context, should be widely discussed by the school community, from the light of the policy-pedagogic project of the institution, what is one of the objectives of the National Curriculum Guidelines. We searched for theoretical references in authors who were interested in evaluation, for example Perrenoud (1998), Thurler (1998) and Sousa (1999), in educators that give importance to the policy-pedagogic project, like Gadotti (1994), Veiga (1995) and Hora (1996) and in productions related to significant aspects of the theme presented in the 22nd Meeting of ANPED (1999). The analysis of those authors' results enabled to reveal the challenges that are on the way of the authors, but also the favorable perspectives in the problems overcoming, if we analyze that in a participant and dialogic dimension.

Keywords: Evaluation – Policy-Pedagogic Project – Participation – Repeating – Exclusion.

RESUMEN

En este breve estudio, de carácter bibliográfico, se pretende defender la idea de que la implementación de alternativas de solución para la cuestión del suspenso y/o exclusión de alumno, en el contexto del proceso evaluativo, debería de ser ampliamente discutida por la comunidad escolar, a luz del proyecto político pedagógico de la institución, lo que ha constituido una de las metas de las Directrices Curriculares Nacionales. Se buscaron referenciales teóricos en autores dedicados a la evaluación, entre los cuales Perronoud (1998), Thurier (1998). Y Sousa (1999), en educadores que enfocaron el proyecto político-pedagógico tales como Gadotti (1994), Veiga (1995) y Hora (1996) y en producciones relacionadas a aspectos significativos de la temática presentadas en la 22 Reunión de la ANPED (1999). El análisis de los hallazgos de estos autores permitió desvelar los desafíos encontrados en la trayectoria de los actores, pero también perspectivas favorables en la superación de problemas, si analizadas en una dimensión participativa y dialógica.

Palabras-clave: Evaluación – Proyecto Político-Pedagógico – Participación – Suspenso – Exclusión.

Referências Bibliográficas

- BONAMINO, A., FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.108, p.101-32, nov. 1999.
- CARVALHO, M. S. *A repetência e a evasão da escola pública fundamental nas dissertações de mestrado e doutorado em Educação no Brasil*. REUNIÃO DA ANPED, 22, 1999, *Mundo Virtual* www.mvirtual.com.br
- DAMIANI, M. F. *Fracasso escolar na escola fundamental: da identificação de fatores de risco extra-escolares ao entendimento dos processos intra-escolares*. REUNIÃO DA ANPED, 22, 1999. *Mundo Virtual* www.mvirtual.com.br
- DAVIS, C., ESPOSITO, Y. L., NUNES, M. M. R. *Avaliação do rendimento escolar: a lógica que preside o modelo adotado pelo Estado de São Paulo*. REUNIÃO DA ANPED, 22, 1999. *Mundo Virtual* www.mvirtual.com.br
- FONTANIVE, N. S., KLEIN, R. *Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil*. REUNIÃO DA ANPED, 22, 1999. *Mundo Virtual* www.mvirtual.com.br
- GADOTTI, M. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Avaliação institucional*. Teleconferência. 6 mar. 1999.
- HOFFMAN, J. M. S. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1996. 177p.
- HORA, D. L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998. 144p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- PERRENOUD, P. *Profissionalização do professor e desenvolvimento ciclos de aprendizagem*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p. 7-26, nov. 1999.
- PLACO, V. M. N. S., ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, L. R. *Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.49-79, nov. 1999.
- SENNA, L. A. G. *O currículo da escola básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Qualymark/Dunya, 1997. 125 p.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional. *Idéias : Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE; Diretoria de Projetos Especiais, 1998. p.161-74.

_____. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108. p. 81-100, nov. 1999.

THURLER, M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se e se vive. *Idéias: Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE; Diretoria de Projetos Especiais, 1998. p. 175-92.

VEIGA, I.P.A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995. 192p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).