

**THAIS ANDREA ROSA LEITE**

**A CONCEPÇÃO DO(A)  
PROFESSOR(A) SOBRE A  
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
AVALIAÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
1998**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
UNICAMP	
L536c	
V.	
TRAB. BC, Ex.	33844
PREÇO	3951,98
	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	14/05/98
N.º CPD	

CM-00110475-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

L536c Leite, Thais Andrea Rosa.  
A concepção do professor sobre a prática pedagógica de avaliação. / Thais Andrea Rosa Leite. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

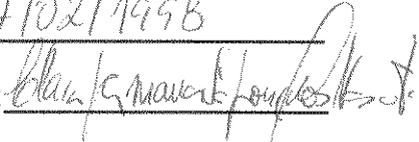
1. Avaliação educacional. 2. Prática de ensino. 3. Pedagogia. 4. Escola pública. 5. Política educacional. 6. Fracasso escolar. I. Nascimento, Clara Germana de Sá Gonçalves do II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

THAIS ANDREA ROSA LEITE

**A CONCEPÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)  
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
AVALIAÇÃO**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Thais Andrea Rosa Leite e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/1998

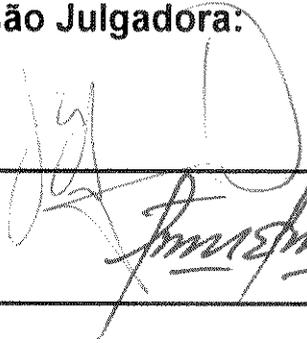
Assinatura: 

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
1998

1998

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> . Dr<sup>a</sup>. Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento.

**Comissão Julgadora:**



Handwritten signature of a judge, written in black ink, positioned between two horizontal lines.



Handwritten signature of the supervisor, written in black ink, positioned between two horizontal lines.

**(Orientadora)**

*Para meus pais,*

*Eles que sempre me apoiaram e  
respeitaram o meu direito de ir e vir.*

*Para meu irmão.*

*Fiel amigo e companheiro de todas as  
horas.*

*Para a Profa. Dra. Clara Germana de Sá  
Gonçalves Nascimento.*

*Que foi não só orientadora, mas também  
uma grande amiga, entendendo-me e  
amparando-me nas fases de crise e  
devaneio durante todo este período.*

*Deus, na sua sabedoria, criou o amigo  
Alguém em que se possa confiar.  
Um amigo fiel que nos compreenda  
e nos estenda sempre a mão para ajudar*

*Ele sentiu que precisaríamos de alguém  
que nos confortasse quando estivéssemos tristes  
Cuja especial ternura e sorriso feliz  
nos fizesse sentir que vale a pena viver*

*Alguém com quem dar um passeio  
compartilhar um livro ou um segredo  
Bate-papo ao telefone, mas que também  
perceba nossa necessidade de estar  
algum momento a sós*

*Em resumo, Deus criou o amigo para ser  
alguém que sempre nos alegramos em rever  
Existem poucas coisas que Deus possa nos dar  
que signifiquem tanto como um bom amigo*

*Por fim, agradeço o carinho de todos aqueles que  
não se esqueceram de minha empreitada e  
desmonstraram seu apoio e, de uma forma ou de  
outra, apostaram na realização deste trabalho.*

*Muito obrigada!*

*Gostaria de prestar uma homenagem especial ao Prof. Dr. Antonio Carlos Bergo, do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, grande conselheiro e apoiador do meu trabalho, além de um grande amigo.*

*In memoriam.*

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo precípua compreender a prática de avaliação desenvolvida pelos professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau que trabalham na Rede Estadual de Ensino do Município de Suzano, Estado de São Paulo, no período de 1986 a 1997.

Para isso, analisamos o que determina a prática pedagógica dos professores através de seus depoimentos, buscando a percepção que estes tem da avaliação do rendimento e do fracasso escolar, como suposto processo de exclusão social.

*Palavras-Chaves:* 1. Avaliação Educacional; 2. Prática de Ensino; 3. Pedagogia; 4. Escola Pública; 5. Política Educacional; 6. Fracasso Escolar

## ABSTRACT

This work has as main goal to understand the evaluation practice developed by the teachers from the 1<sup>st</sup> to the 4<sup>th</sup> grade of the fundamental school, that work in the State Teaching in the city of Suzano, State of São Paulo, Brazil, during the period from 1986 to 1997.

With that in mind, we analyze what really determines the pedagogical practice of the teachers through their speech, looking for the teacher's perception related to the evaluation of the pupil development in the school or the lack of it, as a supposedly process of social exclusion.

*Keywords:* 1. Educational Avaliation; 2. Teaching Practice; 3. Pedagogy; 4. Public School; 5. Educational Politic; 6. School Failure

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	6
BUSCANDO UMA METODOLOGIA PARA A PESQUISA.....	11
CLIENTELA PESQUISADA.....	14
A FEMINILIZAÇÃO DA PROFISSÃO .....	18
CAPITULO 1 .....	22
1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE SUZANO .....	23
1.2. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E FUNCIONAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS.....	26
CAPITULO 2 .....	32
2.1. A PRÁTICA NA REALIDADE.....	33
2.1.1. AVALIAÇÃO: VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DO ALUNO .....	33
2.1.2. AVALIAÇÃO: PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER.....	38
2.1.3. AVALIAÇÃO: PROCESSO DE ENSINAR.....	40
2.1.4. AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO PARA MEDIR/TESTAR A CAPACIDADE DO ALUNO ...	41
2.2. TIPOS DE AVALIAÇÃO.....	43
2.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A PRÁTICA DE AVALIAR .....	47
2.4. REGISTROS DA PRÁTICA AVALIATIVA .....	50
2.5. PROBLEMAS OU DIFICULDADES PARA AVALIAR .....	53
2.6. OBJETIVOS DE AVALIAR.....	55
2.7. FINALIDADE DA AVALIAÇÃO .....	57
2.8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	59
2.9. O QUE INTERESSA NA AVALIAÇÃO .....	62
2.10. FUNÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO .....	64
2.11. A AVALIAÇÃO E O FRACASSO ESCOLAR.....	65
CAPITULO 3 .....	69
3.1. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA .....	70
3.2. A ESCOLA E O FRACASSO ESCOLAR.....	79
3.3. O PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR.....	85
3.4. A POLÍTICA ATUAL DA EDUCAÇÃO.....	86
CONCLUSÃO .....	95
BIBLIOGRAFIA.....	99
ANEXOS .....	103

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA I	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR IDADE.....	14
TABELA II	SÉRIES PREFERIDAS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	15
TABELA III	RAZÕES APONTADAS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS DA PREFERÊNCIA POR DETERMINADAS SÉRIES .....	16
TABELA IV	DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS POR TEMPO DE TRABALHO .....	17
TABELA V	POPULAÇÃO CENSITÁRIA DE SUZANO (1950/1996).....	25
TABELA VI	DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS DE SUZANO E FERRAZ DE VASCONCELOS.....	25
TABELA VII	DISTRIBUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATÓRIOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	48
TABELA VIII	RAZÃO DA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO SEGUNDO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	49
TABELA IX	MATERIAL UTILIZADO PARA REGISTRO DA AVALIAÇÃO PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	50
TABELA X	RAZÕES DA NÃO UTILIZAÇÃO DA FICHA DESCRITIVA PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	52
TABELA XI	MOTIVOS APONTADOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE NÃO ENCONTRAM DIFICULDADES AO AVALIAR .....	54
TABELA XII	MOTIVOS APONTADOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE ENCONTRAM DIFICULDADE AO AVALIAR .....	54
TABELA XIII	OUTROS OBJETIVOS BUSCADOS AO AVALIAR APONTADOS PELOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	56
TABELA XIV	OUTRAS FINALIDADES DA AVALIAÇÃO APONTADAS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	59
TABELA XV	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO APONTADOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	60
TABELA XVI	INTERESSES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS AO AVALIAR .....	62
TABELA XVII	FUNÇÕES SOCIAIS DA AVALIAÇÃO SEGUNDO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	64
TABELA XVIII	RAZÃO DO FRACASSO ESCOLAR PARA OS PROFESSORES ENTREVISTADOS QUE NÃO O RELACIONAM COM A AVALIAÇÃO .....	65
TABELA XIX	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....	70
TABELA XX	RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O FRACASSO ESCOLAR SEGUNDO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	81
TABELA XXI	RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O FRACASSO ESCOLAR SEGUNDO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	85
TABELA XXII	OPINIÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE A POLÍTICA ATUAL DE EDUCAÇÃO .....	87
TABELA XXIII	SUGESTÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO.....	89

# INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscamos compreender a prática de avaliação desenvolvida pelos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, no Município de Suzano, entre os anos de 1986 e 1997.

As razões da prioridade dada ao período devem-se não só às principais medidas da política educacional relativas à melhoria da qualidade do ensino, principalmente do de 1º grau, como também à expansão de ofertas de vagas e do conseqüente acesso das classes populares ao ensino fundamental. Uma das tentativas para melhorar o ensino foi a incorporação, em 1983, do Ciclo Básico<sup>1</sup> nas escolas da rede estadual de São Paulo, visando garantir maior oportunidade de sucesso ao conjunto dos alunos, no que se refere ao domínio da leitura e escrita e à aquisição de conhecimentos e habilidades previstos nas áreas curriculares, na tentativa de resolver o problema da evasão e da repetência no 1º grau.

Convém salientar que os critérios e normas para avaliar o rendimento dos alunos, já na época, definiam a organização administrativa das escolas de 1º grau que deveriam então estar voltadas para planejar e acompanhar a avaliação das atividades pedagógicas do Ciclo Básico. No entanto, durante quase três décadas, tal prática avaliativa evidenciou a predominância do caráter classificatório — aprovado ou reprovado — na série ou

---

<sup>1</sup> Decreto Nº 21.833/83 que trata da instituição do Ciclo Básico no ensino de 1º grau nas escolas da rede estadual. Segundo a Secretaria de Educação, é necessário assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais. (Ver também: Leslie, M. J. S. Rama, et alli. "Ciclo Básico: Legislação e Normas Básicas". vol. único, São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 1988)

no componente curricular, preponderando a quantidade de conteúdos acumulados pela criança e não a qualidade da aprendizagem, a capacidade de perceber e compreender relações, apurar os fatos e acontecimentos, desenvolver o raciocínio, etc... Esse tipo de avaliação classificatória divide os alunos entre uma minoria escolarmente bem sucedida e uma maioria desacreditada.

Trabalhando na Rede Estadual de Ensino desde 1986 e realizando atividades com classes de 1ª a 4ª séries, tive oportunidade de, juntamente com professores, aplicar avaliações de rendimento cujas diretrizes eram definidas pelos órgãos de governo, mas que não eram discutidas pela grande maioria dos profissionais que trabalhavam com classes do ensino fundamental. O fato é que as estratégias e concepções de ensino que se efetivavam nas unidades escolares emanadas do centro (Secretaria de Educação) eram, e ainda são, impostas na base (unidades escolares), através de uma lógica da comunicação e de controle, não se discutindo a sua reelaboração.

Em 1993, em uma escola da área central de Mogi das Cruzes, participei de um estudo sobre a concepção de avaliação adotada pelo Estado. Esta preocupação em estar discutindo avaliação deveu-se ao fato de um número elevado de pais de alunos (incentivados por uma política educacional que pretendia promover a democratização do poder pela participação da comunidade) discordarem dos resultados finais da avaliação de rendimento realizada na unidade escolar, recorrendo por vias

legais à direção da escola para que fosse reavaliado minuciosamente cada caso, evitando assim prejuízos à continuidade dos estudos de seus filhos<sup>2</sup>. Os professores, por sua vez, sentiram-se desrespeitados com a postura dos pais, alegando falta de discussão e referência explícita que os informassem e os orientassem no difícil processo do controle do rendimento escolar.

As pressões dos pais de alunos enfrentando a direção da escola modifica, entendemos nós, ainda que de forma limitada, o lugar que ocupa o ensino de 1º grau em cada unidade escolar, fazendo dele um nível de ensino necessário e integrante da escolarização fundamental tão empobrecida neste país. Tanto é assim, que resultou naquele momento a preocupação, não só da Delegacia de Ensino local mas também dos diretores e supervisores, em redefinir os critérios da prática de avaliação no interior das escolas.

Buscou-se, através de um trabalho dirigido (reuniões pedagógicas, recursos didáticos, cursos de atualização), preparar teoricamente os professores para o que significa avaliar e qual o momento propício para essa avaliação do rendimento do aluno.

Com tais medidas de ordem técnico-pedagógica, lança-se mão de determinados recursos da organização do trabalho escolar com o intuito de tentar resolver o problema da repetência. O que se queria era garantir a cada criança a

---

<sup>2</sup> Deliberação CEE Nº 03/91, que dispõe sobre os recursos dos resultados finais de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

permanência de, pelo menos, quatro anos na escola, em classes que correspondessem às suas possibilidades de aprendizagem. Com isso pretendia-se garantir a prática de avaliação prevista para aquele grau de ensino.

Estamos entendendo aqui a prática da avaliação não como algo à parte do plano de ensino e do trabalho pedagógico, mas como parte de um processo participativo, amplo, que envolve questões internas e externas à unidade escolar. Nesse sentido, a atividade avaliativa deveria passar necessariamente pelos aspectos pedagógicos da prática desenvolvida pelo professor.

Segundo Luckesi: “A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com o Projeto Pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino”<sup>3</sup>. Assim, a prática avaliativa não precisa ser uma iniciativa externa (de fora para dentro) do plano escolar. Ademais, avaliar é uma atividade que não se capta pela observação, mas pela vivência.

Essa postura teórica, subjacente à avaliação, permeia a prática pedagógica, pois sua lógica é a do saber, ou seja, a lógica que se quer conhecer porque se quer agir. Isto quer dizer que a prática de avaliação dos professores é determinada pela forma de organização do trabalho na escola e, mais especificamente como diz Freitas, “é um dos componentes do

---

<sup>3</sup> Luckesi, C. C. “Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?”. In: *Idéias*, Nº 8, São Paulo: FDE, 1990:80.

trabalho pedagógico que marcam de forma significativa as propostas do trabalho escolar”<sup>1</sup>.

## **Buscando uma Metodologia Para a Pesquisa**

A preocupação em refletir sobre a prática de avaliação do rendimento escolar nos levou a investigar sobre

- Quem é o professor que avalia?
- Que condições (didáticas, de conhecimento, materiais, etc...) tem para estar avaliando o rendimento do aluno?
- E qual a percepção que tem da avaliação que realiza na escola.

Objetivando delimitar o campo de investigação, optamos pelo ensino fundamental e, mais especificamente o de 1ª a 4ª séries da rede estadual de ensino, como já mencionamos.

As técnicas selecionadas para a coleta de dados empíricos foram: entrevistas com uso do gravador; análise de dados (após a transcrição da fita para um texto escrito) e fontes documentais primárias. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados pois, segundo Queiroz: “A grande vantagem desta técnica sobre outras é que ela permite a informação imediata através de qualquer informante escolhido e sobre os mais variados tópicos. Ela também permite correções,

---

<sup>1</sup> Freitas, Luis Carlos de. “Crítica da Organização do Trabalho e da Didática”. Campinas, SP: Papyrus, 1995:225.

esclarecimentos e adaptações, que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas."<sup>5</sup>

Optamos por guiar as nossas entrevistas por um *roteiro semi-estruturado flexível*, permitindo fazer adaptações sempre que necessárias. Dessa forma, foi possível aprofundar gradativamente as questões, evitando assim um bloqueio das respostas seguintes. Procuramos estar atentos não só ao roteiro a ser seguido e às respostas verbais, mas também ao todo da situação vivenciada, como gestos, expressões, entonações, hesitações, enfim, a toda compreensão verbal, muito importante para a explicitação e validação do que foi efetivamente dito"<sup>6</sup>.

Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa porque ela possibilita uma ampla dimensão teórico-prática dos dados empíricos, cumprindo assim os objetivos deste estudo. Julgamos que o empreendimento que a pesquisa qualitativa oferece depende muito da habilidade do pesquisador em se tornar um sensível instrumento de pesquisa, ao transcender sua própria perspectiva e se tornar familiarizado com as perspectivas daqueles a quem está estudando.

Enfim, entendemos que a pesquisa em si é uma dinâmica entre os dados empíricos coletados e a reflexão sobre a problemática. que esses dados sugerem. A escolha da

---

<sup>5</sup> Queiróz, Maria Isaura P. "Variações sobre a Técnica de gravador no Registro da Informação Viva". In: Texto, Nº 4, São Paulo, 1985:46-7.

<sup>6</sup> Thiollent, Michael J. M. "Crítica Metodológica - Investigação Social e Enquete Operária". In: Coleção Teoria e Prática, Nº 6, São Paulo: Pólis, 1981:passim.

metodologia, assim, se fez em função da problemática a ser investigada.

Mesmo sendo professora da rede estadual de ensino há dez anos, a primeira tentativa ao entrevistar professoras foi tímida e insegura, pois sentíamos invadindo um espaço que não era nosso: a escola. Afinal, quando entramos nela para investigar, questionar, os profissionais nos viam como que *problematizar de fora*. Sentimos o desafio de tentar superar as barreiras e de nos comunicar como profissionais da educação. Tendo, enfim, grandes anseios para grandes decisões, como por exemplo: mostrar a importância da entrevista ser gravada e do próprio tema a ser pesquisado, pois os professores sentiam-se invadidos no cotidiano do seu trabalho.

Alguns depoimentos foram colhidos, no local de trabalho, ou seja, na escola e outros nas casas dos professores. Todos foram transcritos e analisados dentro da seguinte sistemática: leitura das entrevistas anotando-se, paralelamente, as observações sugeridas pelos dados que se constituíram em uma primeira forma de classificação. Num segundo momento, voltamos a analisar os dados para perceber os elementos de realidade (comuns ou não), tendo como meta a construção da categoria que refletisse a realidade, a partir da representação dos entrevistados.

## Clientela Pesquisada

Foram entrevistados vinte e dois professores, dentre os quais dezesseis atuavam em escolas de localizações periféricas e seis em uma escola localizada na região central.

Tendo por base os proferimentos dos 22 professores entrevistados, constatamos nas escolas pesquisadas um grau de instrução aparentemente satisfatório, pois 63,56% possuem nível universitário na área de educação (pedagogia, letras, história e geografia, principalmente). Por outro lado, 36,5% deles possuem nível secundário, ou seja, cursaram o ensino de Habilitação Específica do 2º grau para o Magistério do 1º grau.

No que diz respeito à idade dos professores entrevistados, pudemos verificar que a faixa etária desses profissionais do ensino foram distribuídas, em termos percentuais, da forma como se segue:

Tabela I - Distribuição dos Professores Entrevistados por Idade

Idade	Professores (%)
25 e 35 anos	36,5%
36 e 45 anos	27,0%
46 e 55 anos	36,5%

De acordo com as informações coletadas através das entrevistas com os professores que participaram deste estudo, a

distribuição referente às séries nas quais lecionam pode ser assim vislumbrada: 30% atuam no CBI/CBC (Ciclo Básico Inicial/Ciclo Básico Continuidade) e 70% trabalham com as 3ª e 4ª séries do 1º grau.

É relevante ressaltar que nem sempre a série na qual estes professores lecionam é a almejada. Isto deve-se a atual disposição sobre o processo de atribuição de classes e aulas dos docentes do quadro do magistério, que por ser de prerrogativa do Diretor, nem sempre permite aos professores “escolherem” a classe que desejam lecionar<sup>7</sup>.

A Tabela II mostra a distribuição percentual dos professores nas diferentes séries, tendo por base suas preferências:

Tabela II - Séries Preferidas  
pelos Professores Entrevistados\*

Séries	Professores (%)
CBI/CBC	38,3%
3ª série	4,4%
4ª série	30,5%
Sem preferência	11,2%

\* Cada professor pôde indicar mais de uma série.

---

<sup>7</sup> Resolução SE Nº 180, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do quadro do magistério. No seu artigo 3º, “atribui ao Diretor de Escola a competência para atribuir, conforme a classificação de cada docente, as classes e aulas da unidade, compatibilizando o horário das classes e os turnos de funcionamento com as jornadas de trabalho docentes”

Um fato positivo constatado através desses dados é que a maioria dos professores exerce sua profissão porque realmente gosta, o que nos leva a acreditar que isto influencie quando priorizam a questão da aprendizagem por parte dos seus alunos (aspecto que veremos mais adiante).

As razões levantadas pelos professores para a preferência por determinadas séries estão sintetizadas na Tabela III:

Tabela III - Razões Apontadas pelos Professores Entrevistados da Preferência pelas Séries\*

Razão da Preferência	Professores (%)
Gostam	53,2%
Atribuição do diretor	38,3%
Devido à faixa etária dos alunos	33,2%
Não tem preferência	11,2%
É mais fácil	2,2%

\* Cada professor pôde indicar várias razões.

A tabela acima indica que 53% dos professores assumem as classes e as aulas que lhes são atribuídas “por que gostam”. É possível que nestas situações se abra um certo espaço para que as crianças possam desenvolver atividades que dificilmente poderiam fazer em contextos em que o professor “não tem preferência” pela série que vai trabalhar.

Quanto ao aspecto do tempo em que os professores entrevistados trabalham no magistério de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, podemos verificar o seguinte:

Tabela IV - Distribuição dos Professores Entrevistados por Tempo de Trabalho

Tempo de Trabalho (Anos)	Professores (%)
0 a 5	13,6%
6 a 10	18,2%
11 a 15	41,0%
16 a 20	9,0%
21 a 25	18,2%

Através do quadro apresentado acima, percebemos que a maior parte dos professores entrevistados possuem entre 11 e 15 anos de trabalho como profissionais do ensino. Por outro lado, os que possuem menor e maior tempo de atuação no magistério são, numericamente, equivalentes (no caso, 18,2%).

Vejamos, ainda, mais um fator que nos auxilia na construção do perfil dos professores entrevistados. Trata-se da questão relacionada com as horas de trabalho na sala de aula. Nos relatos de 62,5% dos professores entrevistados, obtivemos a informação que eles têm uma carga horária correspondente a trinta horas semanais. Tal número de horas-aulas é considerado pelo Governo do Estado como carga horária completa e este número obedece, em geral, ao critério concernente à reorganização das escolas, que, segundo o atual

governo possibilitou a todas as escolas da Rede Estadual receberem os mesmos benefícios que antes eram privilégios das escolas consideradas padrão<sup>8</sup>.

Constatamos também que um percentual de 36,5% dos professores entrevistados também trabalham em outros tipos de estabelecimentos, tais como escolas municipais ou particulares, no período noturno.

## **A Feminilização da Profissão**

Constatamos no nosso estudo que 97,9% dos professores pertencem ao sexo feminino e apenas 2,1% são do sexo masculino. Tais índices leva-nos a apontar a profissão do professor como fortemente caracterizada pela feminilização, isto é, ainda é uma profissão considerada ideologicamente feminina.

Sobre a questão Mello diz que: “os estereótipos sobre a natureza feminina combinam-se com a situação contraditória de ser, ao mesmo tempo, ganhadora em relação a sua origem, e perdedora potencial dos ganhos obtidos em termos de presente e futuro”<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Não vamos aqui entrar no mérito da política recentemente adotada de reorganização das escolas públicas estaduais, porque julgamos necessário que se faça uma avaliação para sabermos se a separação das escolas de 1ª a 4ª séries das escolas de 5ª série em diante, melhorou — ou vem melhorando — a qualidade do ensino como pretendido pelo Governo do Estado.

<sup>9</sup> Mello, G. N. de. “Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político”. São Paulo: Cortez, 1982:75.

Hoje o professor tende a ser um trabalhador assalariado, que vende normalmente o produto do seu trabalho. A idéia do missionário ainda existe entre os que se preparam para ingressar no magistério. Pela natureza de sua função, cobra-se do professor uma conduta e invariavelmente há exemplos que incluem recomendações sobre o que ensina, o modo como fala, veste-se ou gesticula. Mas a educação não é prioridade nacional na visão oficial do Estado e a importância do professor é muito pequena, já que ele precisa de cursos de aperfeiçoamento e reciclagem, de salários melhores e de estímulos profissionais para melhorar o desempenho de suas funções.

A explicação provável para o magistério ser ainda visto como sacerdócio ou vocação insere-se na ideologia da vocação, do amor e da dedicação, que tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho dos profissionais de educação, esvaziando assim a carreira de seu conteúdo profissional e desencorajando as reivindicações da categoria de professores(as) trabalhadores(as).

No Brasil, por volta do século XIX, foram fundadas as primeiras Escolas Normais e, ao se formarem, as professoras iam dar aulas nas casas ou fazendas das famílias abastadas, pois as vagas existentes nas escolas primárias eram poucas. De qualquer forma, desde o século passado, o magistério começou a ser considerado profissão feminina por excelência.

Com o advento da República, apesar da laicização do ensino e da instalação de algumas escolas protestantes de visão menos conservadora, persistiu a atuação da Igreja Católica, bem

como sua forte influência na educação brasileira. Até a década de 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para a mulher de classe média. Mais tarde, foram abertas oportunidades de trabalho em escritório, a princípio nas repartições públicas e, em seguida, em firmas particulares.

A partir da década de 70, alterações significativas no perfil da força de trabalho feminino afetam a situação do magistério. No entanto, esta continua sendo uma das principais profissões femininas.

Ensinar ainda hoje é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família. Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são alegadas para justificar esse fato como “natural”; daí a considerá-lo uma “vocação” é apenas um pequeno passo. O conceito de vocação foi um dos mecanismos para induzir as mulheres a escolherem as profissões atualmente menos valorizadas social e financeiramente.

Por fim, outro argumento que justifica a consolidação feminina no magistério é que esta é uma ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois não exigiria extensas jornadas de trabalho. Essa conciliação ocorreria simbolicamente — no âmbito tradicional de dedicação feminina à casa e à família que prevaleceu nos anos 60 — e no nível das idéias modernas, referentes à participação das mulheres no mundo do trabalho.

Retomando a pesquisa desenvolvida, no Capítulo 1 explicitamos a conjuntura histórica construída em bases capitalistas advindas do séc. XVIII, para mostrar como os desdobramentos da política educacional que se efetivaram no Município de Suzano encontram-se na verdade inseridos e articulados com as políticas estaduais.

No Capítulo 2, analisamos a prática de avaliação de rendimento dos profissionais que trabalham no ensino de 1º grau. Os depoimentos desses profissionais nos permitiram nos aproximar e obter uma visão do que realmente determina a prática do professor no processo de avaliação e de como eles respondem a situações adversas e como enfrentam os problemas e as barreiras no curso de sua prática pedagógica.

Com relação ao Capítulo 3, a análise aborda as relações entre a avaliação de rendimento e o fracasso escolar.

No processo de avaliação o desempenho dos alunos é controlado, verificado, julgado e corrigido<sup>10</sup>; nossa preocupação principal foi detectar se os professores tem a percepção de que esse processo de avaliação da aprendizagem pode ser parte do processo de exclusão social.

---

<sup>10</sup> Snyders, G. "Alegria na Escola". São Paulo: Manole. 1988:209.

## CAPITULO 1

*“É importante que o povo tenha orgulho de sua cidade. Mas o orgulho não pode ser forjado na hipocrisia, na falsidade, aquilo que ela não é ou não tem. Amemos Suzano, como se deve amar alguém: exatamente como ela é.”*

(Suami P. Azevedo)

## 1.1. Antecedentes Históricos de Suzano

As origens de Suzano remontam da época em que foi construída a Estrada de Ferro São Paulo/Rio de Janeiro, em meados do século XVIII, que atravessava os Campos de Mirambava que pertenciam à Mogi das Cruzes. A civilização foi tomando conta de Vila da Piedade (devido à capela de Nossa senhora da Piedade), que passou a ser conhecida por Vila do Guaió (referente ao Rio Guaió), receberia depois o nome de Vila São Sebastião do Guaió. Posteriormente, o engenheiro da Estrada de Ferro da Central do Brasil, Joaquim Augusto Suzano Brandão, veio trazer a construção da estação de trem à localidade, que a partir daí passou a se chamar Estação de Trem de Suzano”, mesmo pertencendo ainda ao Município de Mogi das Cruzes<sup>11</sup>.

Em 1948, atingiu oficialmente a condição de município, conservando então o nome da Estação de Trem de Suzano, em homenagem ao engenheiro responsável não só pela construção, mas também pela autorização do projeto e recursos para a sua realização. A Construção da ferrovia, foi o resultado de acordo com o capital estrangeiro com o capital estatal brasileiro, assegurando o escoamento rápido e seguro dos produtos industriais e agrícolas para o mercado nacional.

---

<sup>11</sup> Azevedo, Suami P. de. “Suzano Estrada Real — Roteiro Emocionado da Minha Cidade”. Suzano, SP: Editoral Alto do Tietê, 1994:passim.

Os primeiros colonos que se fixaram na região iniciaram as primeiras atividades agrícolas e comerciais em terras na época facilmente apropriáveis. Nelas, desenvolviam atividades básicas de subsistência.

O crescimento do município deu-se com imigrantes portugueses, libaneses e japoneses, os quais deram início ao trabalho do comércio e das indústrias químicas. Primeiro foram as indústrias de tecelagem e depois a Companhia Suzano de Papel e Celulose, mais conhecida como Suzano-Report, ligada à KC do Brasil e Melhoramentos SA, “que tem sido considerada a maior indústria brasileira de sua área”<sup>12</sup>.

Hoje, o chamado Parque Industrial é constituído por indústrias de cerâmica (cerâmica Gyotoku), de produtos químicos e médicos (Hoeschst do Brasil), de tratores (Komatsu do Brasil) e outras indústrias de diversos produtos, o que leva o município a ser o 18º entre os 625 municípios do estado de São Paulo em produção e arrecadação.

Daí, vemos os motivos do crescimento de Suzano e seu avanço em escala estadual, representados através do crescimento de sua população na Tabela V:

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 78.

Tabela V - População Censitária  
de Suzano (1950/1996)

Ano	Área (Km)	Nº de Habitantes
1950	167	11.157
1980	148	158.840
1990	195	180.703
1997	197	186.201

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Suzano.

A população do município em 1950 atingiu 11.157 habitantes — dos quais 5.788 eram homens e 5.389, mulheres. Entre 1980 e 1990, a evolução da população neste mesmo município atingiu um número próximo ao triplo.

A Delegacia de Ensino de Suzano é responsável pelos Municípios de Suzano e Ferraz de Vasconcelos, um levantamento realizado por esta delegacia no ano de 1997 constatou que há, ao todo, 77 escolas estaduais nestes dois municípios, distribuídos conforme mostra a Tabela VI:

Tabela VI - Distribuição das Escolas nos  
Municípios de Suzano e Ferraz de Vasconcelos

	Suzano	Ferraz de Vasconcelos	Total
1º grau	15	09	24
CB à 4ª série	20	10	30
1º e 2º graus	14	08	22
2º grau	01	—	01
Total	50	27	77

Fonte: Delegacia de Ensino de Suzano (1997).

Vemos que o Município de Suzano destaca-se com relação ao número de escolas. Outro fator pesquisado, o qual consideramos importante observar, trata das escolas de CB à 4ª série, no caso as do município de Suzano: entre as escolas de 1º grau, em nove funcionam classes de 1º e 2º graus, em seis delas também funcionam classes de CB à 4ª série. Com isso não podemos afirmar que há somente 20 escolas que possuem classes deste tipo e sim, que há 35 escolas no Município de Suzano que funcionam com o Ensino Fundamental. 70% das escolas são de CB à 4ª série.

Em 1997 havia 54.093 alunos matriculados entre 1º e 2º graus na DE/Suzano, sendo 41.605 pertencentes ao 1º grau.

## **1.2. Caracterização Física e Funcional das Escolas Selecionadas**

Para o estudo das práticas de avaliação, foram selecionadas três escolas de 1º grau pertencentes ao Município de Suzano, Estado de São Paulo, as quais pertenciam à antiga Delegacia Regional de Ensino de Mogi das Cruzes (DRE/5/Leste). Estas escolas selecionadas oferecem o curso de

1º grau, 1ª a 4ª séries, conforme a legislação básica do ensino de 1º e 2º graus, Lei Nº 5.692/71<sup>13</sup>.

Tal seleção deveu-se ao fato dessas escolas serem consideradas diferentes em suas características e localização geográfica, o que não excluiu a possibilidade de se analisar as formas de avaliação de outras escolas da rede pública daquele município.

A primeira escola selecionada se localiza na periferia de Suzano, é freqüentada por aproximadamente 420 alunos, distribuídos em cinco classes do período da manhã e cinco classes do período da tarde. Conta a escola com um Diretor, um Oficial de escola (que também faz serviços fora da escola), uma Servente e duas Merendeiras. Não há profissionais para o cargo de Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Inspetor de Aluno. Isto vem ocorrendo devido à política do atual Governo do Estado, que estabelece que a escola que funciona com menos de doze classes, não comportaria funcionários para as funções que mencionamos acima.

A comunidade onde a escola está inserida é pertencente a um contingente de baixa renda. Tanto os pais como os filhos trabalham (a maioria como vendedores ambulantes e em prestação de serviços) para garantir sua sobrevivência. O bairro não possui estrutura de saneamento básico e as casas são desprovidas de requisito mínimo: água, energia elétrica e

---

<sup>13</sup> A Lei Nº 5692/71 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Aqui nos referimos as disposições do Capítulo II, que trata do ensino de 1º grau.

alimentação necessária. Observe-se aí as poucas condições de vida que têm as crianças para acompanhar com sucesso as exigências que o modelo de escola atual lhes impõe. O único acesso ao bairro se faz através de um circular que transita entre o centro da cidade e o bairro de 30 em 30 minutos.

Quanto à unidade escolar, falta mobiliário, material pedagógico, além de funcionar com uma quantidade de alunos acima de sua capacidade física. A escola procura atender às crianças do bairro mas criam-se, por isso, outros problemas, como a superlotação das classes, conforme registro dos diários de classe — em média 40 a 50 alunos por sala de aula —, seguido da desistência e do conseqüente comprometimento da qualidade do trabalho pedagógico.

Os professores que trabalham na escola, não sendo efetivos, não conseguem dar continuidade às atividades que iniciam a cada ano. Em pesquisa recente, Nascimento mostrou que “a remoção de professores na intensidade em que se efetiva vem prejudicando as atividades pedagógicas em sala de aula e o planejamento dessas atividades”<sup>14</sup>. A evasão e a superlotação das classes são apontadas pela direção e professores como problemas que ainda devem ser solucionados.

O primeiro contato com esta escola foi através da Diretora e posteriormente, com os professores dos dois períodos em que funciona o HTP. Naquele momento, foi possível me apresentar e explicar sobre a pesquisa que estava desenvolvendo, seu

---

<sup>14</sup> Nascimento, Clara G. de Sá G. “Gestão Educacional e Formação de Professores”. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP (mimeo), 1997:88.

objetivo e finalidade. Os professores se mostraram receptivos e optaram por me receber em suas casas, possibilitando assim um trabalho sigiloso, tranqüilo e sem influências de colegas ou outras pessoas que transitavam pela escola, facilitando a realização das entrevistas gravadas.

A segunda escola também é de localização periférica, mas é bem maior que a primeira, pois é freqüentada por 1.750 alunos. O quadro de funcionários é completo, contando com Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico, três Oficiais de Escola (trabalhando somente na secretaria da escola), seis Inspectores de Alunos, quatro Merendeiras (contratadas pela Prefeitura de Suzano) e cinco Serventes. Quanto aos aspectos físicos e materiais, a escola encontra-se em condições ditas satisfatórias: as salas de aula e o respectivo mobiliário acham-se em boas condições, atendendo na sua capacidade total.

O nível sócio-econômico do alunado é o da classe média e classe média baixa desde trabalhadores assalariados que prestam serviços em atividades secundárias e terciárias a funcionários públicos, bancários, lojistas, etc. Essa heterogeneidade e as desigualdades sócio-econômicas trazem para a escola questões como: indisciplina, rebeldia, desinteresse, apatia, e ausência de participação dos pais na vida escolar dos filhos, refletidas no elevadíssimo índice de evasão, desistência e abandono.

Nesta escola, ao contrário da anterior, deparei-me com uma situação inicial desagradável. Não fui bem recebida pela Coordenadora Pedagógica, o que dificultou enormemente o meu

trabalho de investigação. Em outro momento e por insistência minha, consegui que a Supervisora responsável pela escola possibilitasse a minha presença na HTP para apresentar os objetivos da pesquisa e a importância de estar conversando com os professores, os responsáveis diretos pelas atividades de ensino.

Aproveitei a oportunidade para expor não só a importância da escola estar aberta às discussões e às mudanças significativas que vêm acontecendo atualmente, como o papel que o professor deve exercer em sua sala de aula. Logo após, os professores se propuseram a colaborar e solicitaram minha disponibilidade na discussão da Deliberação Nº 09/97<sup>15</sup>, instituída pelo atual Governo de Estado.

A terceira escola está localizada na região central da cidade, de fácil acesso. Apresenta boa estrutura física, com espaços livres e bem arejados. Funciona com 21 classes no período da manhã e 20 classes no período da tarde, freqüentadas por mais de 1.530 alunos.

Embora esteja situada num bairro central, recebe alunos dos bairros adjacentes. A escola conta com um quadro administrativo completo, sendo um Diretor, um Vice-Diretor, um Coordenador Pedagógico, cinco Oficiais de Escola (que trabalham exclusivamente na secretaria da escola), cinco Inspectores de Alunos e quatro Merendeiras.

---

<sup>15</sup> A Deliberação Nº 09/97 dispõe sobre o Regime de Progressão Continuada.

Nesta escola, embora muito bem recebida pela Vice-Diretora e pela Coordenadora Pedagógica, que aceitaram não apenas a minha presença no interior da escola, mas forneceram documentos oficiais vigentes, senti dificuldades para abordar os professores pois eles se colocaram numa postura bastante fechada e resistente a qualquer discussão. Foi somente depois de alguma insistência de minha parte e de algumas falas, que percebi que elas estavam erroneamente me tomando como pesquisadora do Estado ou da Delegacia de Ensino. Isto me levou não só a comprovar a minha identidade como professora estadual, mas também minha situação atual, como aluna do Curso de Mestrado em Educação da UNICAMP, apresentando, para tal, a identidade estudantil. Após este episódio, as relações com os professores se tornaram mais agradáveis, tornando possível entrevistá-las de maneira mais tranqüila.

Foi constatado ao pesquisar estas escolas, que no Município de Suzano há uma realidade heterogênea relativas às unidades escolares, em virtude das condições objetivas criadas pelas políticas governamentais.

Os dados coletados pela pesquisa apontam numa mesma direção: da descontinuidade das políticas educacionais, da centralização e do autoritarismo decisório. Embora tenham ocorrido recuos, é necessário reconhecer que a prioridade do ensino fundamental se manteve nos discursos dos governos executivo e legislativo e nas mobilizações dos setores sociais.

No próximo Capítulo vamos acompanhar os depoimentos de professores sobre a representação que fazem da avaliação.

## CAPITULO 2

*“A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado.”*

(Paulo Freire)

## 2.1. A Prática na Realidade

Neste capítulo, procuramos explicitar alguns aspectos da prática de avaliação de professores e, em especial, daqueles que atuam no ensino fundamental. Qualquer reflexão sobre a prática da avaliação do rendimento do aluno partirá, necessariamente, da percepção de *quem* avalia, da consideração de seus objetivos e o *porquê* ou *para quê* avaliar. Só então a nossa reflexão se deterá na análise do *como fazer*.

No desenvolvimento da pesquisa, preocupamo-nos sobretudo com as distinções de ordem qualitativa, baseadas nas seguintes concepções de avaliação:

- Verificação da aprendizagem e desempenho do aluno;
- Processo de ensino e aprendizagem;
- Medir/testar a capacidade do aluno.

### 2.1.1. Avaliação: Verificação da Aprendizagem e Desempenho do Aluno

A maior porcentagem dos professores pesquisados (62,56%) definiram o processo de avaliação do rendimento como verificação da aprendizagem e, em seguida, como um processo que avalia o desempenho do aluno nos aspectos cognitivos e comportamentais (30,50%).

Julgamos que verificação da aprendizagem e desempenho do aluno é uma distinção feita pelos professores quando discutem escolhas alternativas em relação ao processo de avaliação. Parece-nos importante que estes dois elementos deveriam ser encarados mais como um contínuo do que como concepções dicotômicas. Para analisar esta questão mais de perto, selecionamos parte de um depoimento de uma professora com 20 anos de magistério público que se reporta à avaliação apenas como verificação de rendimento:

*“Eu penso avaliação como um instrumento, uma espécie de cobrança que a gente faz para ver o grau de aprendizagem do aluno, para ver se ele está correspondendo aquilo que foi ensinado.”*

Ao explicitar sua concepção de avaliação, a professora deixa claro, de um lado, que na sua prática ela verifica se houve (ou não) aprendizagem da parte do aluno. Mas explicita, de outro lado, que possui uma forma muito particular de considerar o conhecimento, ou seja, concebe o conhecimento como um dado certo e que vai exigir respostas certas conforme “o que foi ensinado”. Como diz Becker, “o professor pré-limita o âmbito da criatividade”<sup>16</sup>. Trata-se de uma relação tradicional em que a atividade pedagógica é dirigida do início ao fim pelo professor. Esta atividade da forma como se dá, deixa pouco

---

<sup>16</sup> Becker, Fernando. “Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola”. Petrópolis: Vozes, 1993:233.

espaço à inovação ou a um sistema de trabalho pedagógico mais aberto, que dê margem à criação.

Ouvimos uma outra professora que trabalha em uma realidade escolar diferenciada da anterior, ou seja, numa escola de localização periférica e que atua há nove anos no magistério. Para ela:

*“Avaliar é saber o que a criança sabe, é saber que ela aprendeu.”*

Apesar da fala ser aparentemente diferenciada, a concepção de avaliação é a mesma, quer dizer, é determinada pelos conceitos de escola, de ensino e de currículo de formação arraigados na pedagogia tradicional. Trata-se, no entanto, de um dado interessante porque nos permite perceber que a avaliação, tal como vem sendo realizada, provem essencialmente de uma lógica de controle. O que é importante assinalar, como diz Freitas, “é que tal prática nos permite não só questionar o tipo de conhecimentos mobilizados no âmbito escolar, como também questionar o papel que o professor vem exercendo no processo de eliminação e exclusão das crianças na escola”<sup>17</sup>.

Segundo Snyders, “a pedagogia tradicional colocou a escola como lugar de segurança para a criança e não estava errada, (...) ela espera desta segurança não uma audácia do

---

<sup>17</sup> Freitas, L. C., op. cit., p. 179.

aluno para abordar o mundo mas sim uma abstenção, evitções”<sup>18</sup>.

Registramos outro depoimento, sendo este de uma professora com vinte e quatro anos de magistério público e que trabalha em uma escola de localização periférica.

*“A gente avalia a criança para ver o seu rendimento, para ver o avanço que ela está alcançando no dia-a-dia.”*

Ainda que a fala da professora sobre a verificação do rendimento possa parecer insuficiente, aponta também para a falta de preparação do professor e da escola com sua organização burocrática para privilegiar dinâmicas de avaliação participativas.

De acordo com Luckesi, a verificação de rendimento, tal como é descrita pelo professor, é uma prática estabilizadora e estacionária por se restringir apenas a verificar o que o aluno aprendeu do que foi transmitido<sup>19</sup>. Diante deste cenário, como fazer para que o professor participe do desenvolvimento da criança considerando seu conjunto?

O dramático dessa prática de avaliação, é que não se pode esperar que o professor avalie sem se atribuir o direito de exercer uma autoridade, a sua e aquela dos conteúdos que transmite (“de cima para baixo”).

---

<sup>18</sup> Snyders, G., op. cit., p.274.

<sup>19</sup> Luckesi, C. C., op. cit, p. 75.

A mesma professora ainda comenta:

*“Eu não acho que seja justo um aluno indisciplinado, que atrapalha a si mesmo e aos outros alunos, ‘tirando’ nota boa, e aquele que é quieto ‘tirar’ uma nota mais baixa que o outro... Eu tento ajudar esses que são quietos, aí acho que eu atrapalho aquele que não tem interesse, mesmo que seja inteligente.”*

Embora relacionem em seus depoimentos o desempenho do aluno e seu comportamento, a prática de avaliar acaba se reduzindo apenas à observação e registro dos fatos considerados *essenciais*. Nesse sentido, Hoffmann nos oferece um amparo quando diz: “o aluno passa a ser objeto de estudo do professor e ele capta esse objeto a partir de sua percepção sensorial: atributos do aluno observáveis, palpáveis, mensuráveis”<sup>20</sup>.

Podemos ainda acrescentar que “se a ação produz modificação de comportamento em alguns alunos, então o problema passa a ser dos alunos e não do professor, sua desatenção ou desinteresse”<sup>21</sup>.

Presenciamos relatos que fazem parte de uma prática conservadora e autoritária que ainda persiste entre alguns professores. O fato é que eles não consideram a construção do conhecimento como fator importante porque, se assim fosse, teriam que considerar o estar “buscando alternativas para

---

<sup>20</sup> Hoffmann, J. “Avaliação Mediadora: Uma relação Dialógica na Construção do Conhecimento” In: *Idéias*, Nº 22, FDE, SP, 1994:143.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

estabelecer sua aproximação e descoberta dos diferentes modos de pensar”<sup>22</sup>.

### **2.1.2. Avaliação: Processo de Ensinar e Aprender**

Em terceiro lugar de importância (foi citado por 8,8%) os professores concebem a avaliação como um processo de ensino e aprendizagem.

Tendo por base o relato de uma professora que trabalha há dez anos em uma escola de localização periférica, constatamos o seguinte:

*“Quando eu dou atividades para avaliar a aprendizagem do aluno, estou avaliando o meu trabalho.”*

É bastante rara a compreensão desta professora. Ela centra-se na percepção da avaliação do seu próprio trabalho e, com isso, pode possibilitar que a avaliação torne-se um processo transparente. Nesse caso, pode-se ter uma clara visão das noções trabalhadas com os alunos, das aprendizagens estimuladas, etc... Um professor que avalia o seu próprio trabalho poderá favorecer a reflexão sobre tentativas e experiências e poderá ainda não reproduzir os modelos tradicionais existentes (testes objetivos, provas subjetivas, exercícios com espaços para completar, questionários de escolha

---

<sup>22</sup> Ibidem, p. 145.

múltipla, entre outros), dando lugar a uma avaliação mais interativa.

Vejamos, então, o que disse uma outra professora, que trabalha há dezenove anos em uma escola de localização central quando perguntamos o que ela entendia por avaliação de rendimento:

*“Avaliar é quando eu vou ver se eu consegui transmitir o que se pretendia com o meu objetivo e também se meu aluno está entendendo tudo o que eu pretendo ensinar para ele.”*

Mais adiante, a mesma professora acrescenta:

*“Para mim, o que conta na avaliação é o meu ensinamento e o seu aprendizado; é acompanhar o aluno em cada etapa de aprendizagem.”*

Percebe-se aí uma preocupação não só em ensinar, mas também em fazer com que seus alunos aprendam. Isto implica em considerar que uma “ação avaliativa mediadora se desenvolva em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado”<sup>23</sup>, e de acordo com o pensamento de Luckesi: “a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se

---

<sup>23</sup> Idem. “Avaliação Mediadora”. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994:191.

estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.”<sup>24</sup>

O conceito de prática avaliativa implica em uma dimensão ampla, para a qual avaliar faz parte do processo de aprender e, por conseguinte, aprender faz parte do processo de pensar, refletir e construir o conhecimento crítico.

### **2.1.3. Avaliação: Processo de Ensinar**

Foi citado por 8,8% dos professores entrevistados que a avaliação é de responsabilidade do professor, ou seja, faz parte do desempenho dele.

A respeito da visão de avaliação supramencionada, uma professora que trabalha há vinte e dois anos em uma escola de localização central, mas que também já trabalhou algum tempo em escolas de localização periférica, coloca-nos:

*“A avaliação passa a ser um instrumento que o professor tem para ele saber se ensinou ou não, não se o aluno aprendeu ou não. Então, o professor tem que saber se aquele trabalho, aquele conteúdo que ele selecionou e trabalhou com o aluno, foi assimilado ou não. Se ele fez a parte dele de ensinar...”*

---

<sup>24</sup> Luckesi, C. C., op. cit., p. 80.

E mais adiante afirma:

*“A dita avaliação do aluno não é do aluno e sim do trabalho que o professor está desenvolvendo, porque se o aluno não aprendeu, sou eu quem não consegui ensinar, aí vai tudo por ‘água abaixo!’”*

De acordo com a entrevistada, o sucesso da prática de avaliar depende exclusivamente da atitude do professor. Neste sentido, não há a possibilidade da verificação da aprendizagem ser um processo de interação, ou seja, um processo dinâmico de ensinar e aprender. Complementando tais idéias, Freitas ressalta que “a avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente”<sup>25</sup>.

#### **2.1.4. Avaliação: Instrumento para Medir/Testar a Capacidade do Aluno**

Também para 8,8% dos professores entrevistados, a avaliação foi definida como um procedimento utilizado para medir ou testar a capacidade do aluno. À luz desta ótica, ouvimos de uma professora, que trabalha há dez anos em uma escola de localização periférica, o seguinte:

*“É medir a capacidade do aluno em todos os aspectos”.*

---

<sup>25</sup> Freitas, L. C., op. cit., p. 264.

Destacamos agora um depoimento de uma professora que também trabalha há oito anos em uma escola de localização periférica. Para ela, a avaliação pode ser concebida como se segue:

*“Ah! É um teste de capacidade, não é? Testar até que ponto eles (alunos) chegaram, até que ponto eles têm capacidade para saber das coisas.”*

É inquietante esta quase generalizada forma de avaliar através de testes. É uma questão aparentemente natural, mas ela apresenta uma confusão do ponto de vista didático-pedagógico na medida em que o objeto da avaliação pode não estar claro para o professor, como já salientamos.

Vejam, então, mais um depoimento de uma professora que trabalha há quatro anos em uma escola de localização central:

*“Avaliação para mim é testar os meus alunos quanto ao conhecimento que eles obtiveram daquilo que eu transmiti para eles.”*

Para esclarecer melhor as concepções que as professoras têm do que seja avaliar enquanto teste e medida, constatamos que “medir” significa determinar ou verificar a extensão, medida ou grandeza de; ter a extensão, comprimento ou altura de algo ou alguém. Por outro lado, “testar” significa verificar através de testes, ou ainda, experimentar. Tais significados são apresentados de forma confusa pelas professoras que prestaram

seus depoimentos. Tal confusão nos é confirmada nos estudos de Hoffmann ao apontar que “os termos TESTES e MEDIDA são definidos de forma vaga e as respostas não revelam consenso entre os professores”<sup>26</sup>. Conforme salienta-nos Luckesi “a medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando”<sup>27</sup>.

Para concluir a respeito dessa visão de avaliação, Hoffmann nos diz que “o reducionismo da avaliação à concepção de MEDIDA denuncia uma consciência ingênua do educador no tratamento desse fenômeno, pois ele não se aprofunda nas causas e conseqüências de tais fatos, cometendo equívocos de maneira simplista.”<sup>28</sup>

## 2.2. Tipos de Avaliação

Cerca de 69,45% dos professores entrevistados afirmaram que realizam a avaliação de forma contínua. Entendemos que esse é um tipo de avaliação constante, de forma que o professor possa atender imediatamente às dificuldades que o aluno possa apresentar no curso de sua aprendizagem.

Constatamos amplamente nos depoimentos a seguir, afirmações que distinguem os tipos de avaliação de rendimento

---

<sup>26</sup> Hoffmann, J. “Avaliação: Mito e Desafio — Uma Perspectiva Construtivista”. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993:46.

<sup>27</sup> Luckesi, C. C., op. cit., p. 73.

<sup>28</sup> Hoffmann, J., op. cit., p. 53.

mais realizadas pelos professores entrevistados. Acompanhemos a fala de professores que lecionam em classes de CBC (Ciclo Básico Continuidade):

*“A avaliação é constante, é o dia-a-dia do aluno, avaliação escrita, oral... É a participação. Não é só a prova escrita que conta, é a participação dele no dia-a-dia na sala de aula.”*

Uma outra professora que leciona em uma classe de CBI (Ciclo Básico Inicial) numa escola de localização central, afirma que o tipo de avaliação utilizada por ela é:

*“Aquele que é contínua, a todo momento, ou atividade que a gente cobra na hora, e não aquela que é avaliação bimestral, avaliação mensal em papel almaço igualzinho a todos. Avaliação é todo dia, toda atividade que você der já vai avaliando, vendo se entendeu, se aprendeu ou não.”*

Outra professora que leciona em uma classe de 3ª série numa escola de periferia, coloca-nos que:

*“O que vale é essa avaliação em que todo dia eu vou estar fazendo a correção dos cadernos, ou ainda, no momento em que eu dou uma produção de texto; é o que eu estou vendo ali, no dia-a-dia.”*

Estes depoimentos nos fazem pensar que para alguns professores, a avaliação se reduz a técnicas ou seja, é dar prova escrita, corrigir cadernos, etc. Constatamos que vários professores se perdem na magia da técnica: pensam apenas nas formas práticas de realizar uma avaliação de rendimento.

Outro tipo de avaliação que cerca de 50% dos professores entrevistados utilizam em sua prática pedagógica diz respeito à avaliação subjetiva. Estamos aí diante de um equívoco capaz de gerar sérios desvios ideológicos. Pensar a avaliação subjetiva separada da avaliação chamada objetiva significa entender o mundo da avaliação e o mundo das técnicas como independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem. Nesta perspectiva, cria-se uma separação artificial entre o que é subjetivo e realidades objetivas.

Uma professora que leciona em uma escola de localização central, colocou-nos o seguinte ponto de vista:

*“A avaliação subjetiva é importante porque você troca idéias; é uma troca de informações na hora de avaliar”.*

Em um outro depoimento de uma professora que trabalha numa escola de localização periférica, constatamos o que se segue:

*“Eu gosto mais de fazer perguntas subjetivas, gosto muito de saber a opinião do aluno, saber o que ele pensa e como se dá tal pensamento.”*

Qual seria a natureza destas perguntas subjetivas? O que se percebe é que os critérios de avaliação são sempre confundidos com os procedimentos práticos. Este tipo de avaliação subjetiva denota a falta de clareza do professor a respeito do porquê avaliar e das condições da construção do conhecimento.

Constatamos, por fim, que 8,8% das professoras entrevistadas discordam dessa prática de avaliação subjetiva. E aqui perguntamos: qual a prática de avaliação que os professores concordariam? Vimos então que é difícil determinar de que tipo de avaliação falam as professoras entrevistadas. Isto acontece porque não existe um tipo unívoco de avaliação. Mas, certamente, a concepção de avaliação que perpassa os depoimentos está calcada na concepção de ensino como transmissão de conhecimento, e não como construção. Infelizmente o atual sistema de avaliação, há muito viciado, não detecta mais a construção do conhecimento e, por consequência, da aprendizagem.

Aproveitamos para colocar o depoimento de uma professora que trabalha há onze anos no magistério de 1ª à 4ª série e leciona, atualmente, em uma escola de localização central — porém já trabalhou em escolas de localização periférica. Ao discordar da prática de avaliação subjetiva, ela se manifestou da forma como se segue:

*“No meu entender, eu acho que não existe avaliação subjetiva, toda avaliação é objetiva, porque a pessoa não precisa ser inteligente, ela precisa ser esperta”.*

Conforme podemos detectar no depoimento, não há possibilidade de verificarmos o sentido de avaliar em nenhum aspecto, pois nos revela uma avaliação do tipo classificatória e reprodutora das diferenças sociais, sobretudo à medida em que não demonstra preocupação com a aprendizagem como processo em construção, e sim com os resultados ou *produtos* finais obtidos.

### **2.3. Instrumentos Utilizados para a Prática de Avaliar**

Com relação aos instrumentos utilizados para a prática de avaliar, devemos levar em conta que cada professor entrevistado citou vários deles. A Tabela VII mostra os instrumentos citados pelos professores em sua prática avaliatória, em ordem crescente de uso:

Tabela VII - Distribuição dos Instrumentos Avaliatórios Utilizados pelos Professores Entrevistados\*

Instrumento de Prática Avaliativa	Professores (%)
Verificar o caderno	69,45%
Correção oral das tarefas	45,30%
Atividades diárias	45,30%
Correção da escrita	38,30%
Observação do comportamento	38,30%
Produção de textos	36,80%
Folhas avulsas com exercícios	33,20%
Jornal (utilizado de forma interdisciplinar)	30,50%
Trabalho após o conteúdo dado	6,60%
Frequência	6,60%
Palavras cruzadas	6,60%
Questões alternativas	6,60%
Auto-avaliação do aluno	6,60%
Higiene	4,40%
Exercícios complementares	4,40%
Debate	2,20%
Ditado	2,20%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

As professoras entrevistadas apresentaram diversas formas utilizadas para realizar a avaliação, confundindo por vezes, o tipo de avaliação e os instrumentos utilizados para avaliar, conforme já assinalamos. Ao longo dos depoimentos, as razões referentes às práticas avaliatórias foram apresentadas, tendo por base o grau de importância que determinado tipo de avaliação tem para o professor, conforme mostra a Tabela VIII:

Tabela VIII - Razão da Prática de Avaliação segundo os Professores Entrevistados\*

Motivos	Professores (%)
Proporcionar chances para o aluno	45,30%
Verificar a aprendizagem como um todo	34,90%
Verificar a participação do aluno	6,60%
Propiciar responsabilidade para o aluno	4,40%
Porque a prova oficial não representa nada	4,40%
Devido à questões sociais	2,20%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Quanto ao momento para avaliar, por um lado, constatamos que 62,56% das professoras entrevistadas têm preferência para avaliar após cada assunto ministrado; por outro lado, 45,30% preferem fazer observação constante, ficando a avaliação quinzenal com preferência de 8,80%, e a bimestral, que é considerada oficial pelos órgãos normativos, alcança um valor de 38,30% entre os professores entrevistados.

Sabemos que o Estado de São Paulo instituiu um projeto de avaliação para o conjunto da Rede Estadual de Ensino. Esta, como se percebe, é uma decisão política. Constatamos que o professor não muda o seu modo de pensar e atuar sem que lhe sejam fornecidos um referencial teórico consistente, que lhe convença do porquê mudar suas ações.

## 2.4. Registros da Prática Avaliativa

Constatamos que todos os professores entrevistados (100%) registram os resultados pertinentes às avaliações que são realizadas no âmbito da sala de aula.

De acordo com o pensamento de Luckesi: “ao registrar a avaliação, estamos registrando a memória da passagem do aluno na escola”<sup>29</sup>. Acreditamos que o registro da prática avaliativa é relevante, não só para atender fins burocráticos, mas também para que não ocorram erros de memória, ou ainda, que dados importantes não sejam perdidos. A Tabela IX mostra como é feito este registro pelos professores entrevistados:

Tabela IX - Material Utilizado para Registro da Avaliação pelos Professores Entrevistados\*

Material Utilizado	Professores (%)
Caderneta escolar ou diário de classe	77,50%
Anotações próprias	62,56%
Caderno piloto	8,80%
Caderno do aluno	6,60%
Carteirinha escolar do aluno	6,60%
Provas finais do bimestre	4,40%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

---

<sup>29</sup> Luckesi, C. C. “Avaliação e Aprendizagem”. In: I Conferência Realizada Pela Delegacia de Ensino de Suzano. Coordenada pelo Prof. Dr. Suami P. de Azevedo, em 24 de outubro de 1997.

Os professores relataram-nos que haveria outros motivos para registrar os resultados finais da prática avaliativa. Dentre os motivos colocados temos os que se seguem: 53,20% registram devido ao controle da escola; 50% registram para controle próprio; 36,50% registram para dar uma satisfação aos pais dos alunos; 11,20% utilizam o registro para cumprir normas governamentais; e, 6,60% fazem os registros com a finalidade de comprovar o trabalho diário.

Quando questionamos os professores entrevistados a respeito do planejamento de suas avaliações, obtivemos como respostas as que se seguem: 97,90% responderam positivamente, ou seja, planejam a avaliação. Sob outro prisma, 2,10% afirmaram que não fazem uso de planejamento para a prática avaliativa.

Não podemos deixar de considerar aqui o uso da ficha descritiva como sendo um instrumento relevante para registrar a prática avaliativa realizada na escola. Atualmente, essa ficha descritiva de que fala o professor corresponde à ficha individual de avaliação periódica, instituída pelo Conselho Estadual de Educação, que obriga o professor a “registrar o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (...) considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos”<sup>30</sup>. Segundo a

---

<sup>30</sup> Deliberação CEE Nº 11/96, que dispõem sobre os recursos dos resultados finais de avaliação. O trejo citado corresponde ao artigo 1º.

Secretaria de Estado da Educação, 73% da Rede Escolar foi “reorganizada” e já funciona com esse sistema de avaliação de rendimento.

O depoimento fornecido por uma professora de 1ª à 4ª série que trabalha, atualmente, em uma escola de localização central, embora já tenha atuado em escolas de localizações periféricas, esclarece que a ficha descritiva é concebida da forma a seguir:

*“A ficha descritiva é utilizada no CB porque já não tem conceitos. Então, ela descreve os passos, é uma avaliação do desempenho do aluno na série, é um relatório a respeito do nível de aprendizagem do aluno.”*

Dentre os professores entrevistados, 98,90% responderam que a realização da ficha descritiva não é viável, levando em consideração as razões mostradas na Tabela X:

**Tabela X - Razões da Não Utilização da Ficha Descritiva pelos Professores Entrevistados\***

Motivos Apontados	Professores (%)
Não é lida	53,2%
Não é realidade do aluno	53,2%
Ninguém toma providência do resultado relatado	8,8%
Não é preenchida adequadamente	8,8%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Vejamos, então, o depoimento de uma professora que trabalha há dezenove anos no magistério de 1ª à 4ª série e que tem experiência, tanto em escola pública como em escola particular. Ela nos coloca que:

*“Se a ficha descritiva fosse utilizada pelo próximo professor seria excelente! Mas, creio que não é questão que não procuram ou que não tenham acesso, tem acesso sim! Não interessa ler. Primeiro, porque normalmente são feitas rapidamente utilizando os mesmos “chavões” e, depois, acabam não descrevendo o que realmente deveriam descrever! Aí não interessa ficar lendo!”*

Constatamos que os professores entrevistados não aceitam, ou ainda, não vêem a ficha descritiva como um importante material de registro da prática avaliativa, pois a concebem apenas como mais um ato burocrático a ser cumprido. Acreditamos que esta é uma questão sobre a qual precisamos refletir e pela qual é necessário lutar para mudar.

## **2.5. Problemas ou Dificuldades para Avaliar**

Quando perguntamos aos professores entrevistados se possuíam algum problema ou dificuldade para avaliar ao rendimento dos alunos, 55,20% responderam que não e 44,80% disseram que sim.

Os professores que responderam que não encontram problemas para avaliar, alegaram os seguintes motivos:

Tabela XI - Motivos Apontados pelos Professores Entrevistados que Não Encontram Dificuldades ao Avaliar\*

Motivos Apontados	Professores (%)
Porque planeja as aulas	50,0%
Avalia de forma coerente o conteúdo ministrado	11,2%
Avalia de forma diversificada	6,6%
Faz um "feedback"	4,4%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Sob outro prisma, os demais professores que responderam que encontram problemas para avaliar, apontaram os motivos que se seguem:

Tabela XII - Motivos Apontados pelos Professores Entrevistados que Encontram Dificuldade ao Avaliar\*

Motivos Apontados	Professores (%)
Alunos não têm interesse	4,4%
Conflitos devido aos alunos terem problemas de aprendizagem	4,4%
Frequência na escola é insuficiente	4,4%
Há falta de orientação pedagógica	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

## 2.6. Objetivos de Avaliar

Ao questionar os professores entrevistados a respeito de quais seriam os objetivos de estar avaliando, obtivemos as seguintes respostas: 53,20% responderam que tem como objetivo verificar a aprendizagem. Por outro lado, 30,50% colocaram que o objetivo é resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Em um depoimento de uma professora que trabalha há nove anos no magistério de 1ª à 4ª séries, em uma escola de localização periférica, obtivemos o relato que se segue:

*“O meu objetivo é saber se eles aprenderam o que foi ensinado”.*

Outra professora, que também trabalha no magistério de 1ª à 4ª série, em uma escola de localização periférica, ressaltou-nos o seguinte:

*“Avaliando, eu percebo a dificuldade deles, aí eu trabalho mais com aquela dificuldade apresentada.”*

Diante do exposto e “abrindo” espaço para as idéias de Luckesi, logo podemos concluir que “o objetivo precipuo da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou

reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento<sup>31</sup>.

É importante apresentar aqui o que outros professores entrevistados relataram em seus depoimentos a respeito do objetivo de estarem “avaliando”:

Tabela XIII - Outros Objetivos Buscados ao Avaliar Apontados pelos Professores Pesquisados\*

Objetivo ao Avaliar	Professores (%)
Cobrança na escola	8,8%
Visar o futuro do aluno	6,6%
Verificar o desempenho do aluno	4,4%
Conscientizar a criança de seu papel na escola	2,2%
Verificar o processo de ensino	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários objetivos.

Conforme foi possível observar a respeito do grau de importância dessas definições sobre o objetivo de avaliar o aluno, constatamos que os professores estão tratando positivamente a prática de avaliar como parte do processo de aprendizagem.

---

<sup>31</sup> Luckesi, C. C., op. cit., p. 77.

## 2.7. Finalidade da Avaliação

A finalidade da avaliação vem ao encontro dos objetivos avaliatórios, tanto é que podemos observar que o resultado entre os professores entrevistados sobre qual seria a finalidade da avaliação foi idêntico ao item anterior. Ou seja, 53,20% definiram que a finalidade da avaliação é “verificar a aprendizagem”. Nesta visão, uma professora que trabalha há dez anos no magistério de 1ª à 4ª séries, em uma escola de localização central, relatou-nos que:

*“A finalidade da avaliação é essa, é você ver até que ponto o aluno conseguiu mostrar para você o resultado da aprendizagem dele.”*

Vejamos, pois, o depoimento de uma outra professora que trabalha há dezenove anos no magistério de 1ª à 4ª série, em uma escola de localização periférica. Ela apontou-nos que:

*“A finalidade é saber a ‘quantas anda’ o processo de aprendizagem do meu aluno.”*

Outra professora que trabalha há vinte e dois anos no magistério de 1ª à 4ª séries, em uma escola de localização central, mas que também já atuou alguns anos em escola de localização periférica, concedeu-nos o seguinte depoimento:

*“É saber o que o aluno aprendeu e o que ele precisa aprender”.*

Podemos constatar através dos depoimentos dos professores entrevistados que há uma prática totalmente preocupada e voltada para o processo de aprendizagem do aluno e, com isto, ocorre uma prática de avaliar que também está inserida neste contexto.

De acordo com Luckesi, “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”<sup>32</sup>.

Para concluir essa unidade, pedimos licença a Freitas para colocar a seguinte afirmação: “baseado em alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Esse processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como o desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos — conscientemente ou não.”<sup>33</sup>

O referencial da Tabela XIV apresenta outras considerações sobre a finalidade da avaliação que foram apontadas pelos professores entrevistados:

---

<sup>32</sup> Luckesi, C. C., op. cit, p. 71.

<sup>33</sup> Freitas, L. C., op. cit, p. 261.

Tabela XIV - Outras Finalidades da Avaliação Apontadas pelos Professores Entrevistados\*

Finalidade da Avaliação	Professores (%)
Verificar a atenção do aluno	4,4%
Adquirir conhecimentos	4,4%
Medir conhecimentos	4,4%
Visar o futuro do aluno	2,2%

\* Cada professor pôde indicar várias finalidades.

Não consideramos que seja necessário maiores comentários a respeito das considerações supramencionadas, já que apresentaram baixa porcentagem nos dados coletados.

## 2.8. Critérios de Avaliação

Consideramos importante falar sobre os critérios, por ser instrumento que oferece condições para a prática avaliativa. De acordo com os critérios utilizados, eles poderão ser elementos para diagnosticar o rendimento escolar, ou seja, o nível de aprendizagem do aluno, por estarem fundamentados na fidedignidade, na validade e na eficiência de uma avaliação.

Os critérios apresentados pelos professores entrevistados encontram-se na Tabela XV:

Tabela XV - Critérios de Avaliação apontados pelos Professores Entrevistados\*

Critérios para Avaliar	Professores (%)
Aprendizagem	53,2%
Participação e interesse	38,3%
Desempenho do aluno	30,5%
Capacidade do aluno	11,2%
Frequência	11,2%
Organização do aluno	6,6%
Higiene	4,4%
Responsabilidade	4,4%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Como podemos constatar, o critério mais valorizado entre os professores entrevistados é a aprendizagem. Todos os critérios apresentados não são novidade, além de serem historicamente utilizados como parte do desenvolvimento do aluno, em busca de uma qualidade do ensino.

Uma professora nos diz o seguinte, com relação aos critérios de avaliação:

*“Meu aluno tem que estar apto para a série seguinte. Além de obter o conteúdo mínimo estipulado, vou sempre querendo avançar no conteúdo para que ele aprenda o máximo para a série seguinte, sabendo coisas para que ele possa interpretar e discutir muitas coisas”.*

Para este depoimento, que vai para além do critério de avaliação formal, deparamo-nos com Franco, que diz que “o grande desafio que se coloca aos educadores (em termos de qualidade de ensino) resume-se em capacitar os alunos para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência; fornecer elementos para o pleno desenvolvimento da cidadania; e, principalmente, contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo”<sup>34</sup>.

Um único professor entrevistado nos disse sobre os critérios que estabelece para avaliar seus alunos:

*“Eu considero a higiene, a organização com o material escolar, a freqüência, o interesse e a participação, além do fator mais importante que é o aluno aprender, porque aí não entra só o fator pedagógico, há o social também”.*

Este depoimento também nos mostra a importância dos critérios de avaliação, no que é definido por critérios internos e externos. Segundo Franco, os critérios internos são requisitos que podem ser considerados pelo seu valor intrínseco e os critérios externos podem ser considerados pelo seu valor extrínseco<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Franco, Maria Laura P. B. “Qualidade de Ensino: Critérios e Avaliação de seus Indicadores”. In: *Idéias*, Nº 22. São Paulo: FDE, 1994:85.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 85.

## 2.9. O Que Interessa na Avaliação

Visto que em itens anteriores o fator aprendizagem obteve grande destaque nas respostas dos professores entrevistados, ainda gostaríamos de nos certificar se poderíamos realmente tê-la por definitivo, visto que isto se contrapõe à visão oficial, conforme diz Garcia, de que “a responsabilidade é das professoras, por não estarem comprometidas com a aprendizagem de seus alunos”<sup>36</sup>.

Constatamos que os professores negam essa fala oficial em sua prática cotidiana. Apresentamos na Tabela XVI os interesses que os professores entrevistados tem ao avaliar, em grau de importância:

Tabela XVI - Interesses dos Professores Entrevistados ao Avaliar\*

Interesses ao Avaliar	Professores (%)
Aprendizagem	83,2%
Entendimento do aluno	33,2%
Interesse do aluno	8,8%
Superar dificuldades	8,8%
Participação nas atividades	6,6%
Capacidade do aluno	4,4%
“Feedback”	4,4%
Saber se comunicar	2,2%
Futuro do aluno	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

<sup>36</sup> Garcia, R. L. “Professores do Brasil — Algozes ou Vítimas?”. Trabalho apresentado ao VIII Encontro Nacional de Didática. Florianópolis, SC, de 7 a 10 de maio de 1996, p. 2.

Portanto, se em nome da dificuldade para aprender esvaziarmos os conteúdos, este aluno que pertence às classes populares, que tem na escola a única possibilidade de se apropriar do conhecimento, acaba sendo privado deste direito. O processo educativo é resultado de um conjunto de relações sociais e relações com o conhecimento, e é um fenômeno conformado histórica e socialmente: logo, só pode ser compreendido no contexto social particular em que acontece.

A qualidade do ensino não pode ser pensada à revelia da realidade concreta de nossas escolas. A realidade tem enfrentado uma série de problemas, como a ausência de políticas claras, falta ou má utilização dos recursos financeiros, péssimas condições materiais, pedagógicas e administrativas e outros aspectos.

Na ótica oficial, os problemas são os professores, que não têm domínio sólido dos conteúdos e não conseguem relacionar os conhecimentos que transmitem à realidade social mais ampla.

Quanto a isto uma professora nos responde que:

*“Ninguém fica dentro de uma sala de aula olhando para a cara dos alunos sem se preocupar, sem seus ideais, e ninguém é professor por acaso! O professor pode ser falho por não ter muita informação, porque somos de uma sociedade sem informação”.*

Este depoimento nos mostra que o professor não vai à sala de aula provido apenas de sua competência profissional ou

simples presença física. Segundo Libâneo, antes ele comparece como portador de mediações que tornam possível o trabalho docente, que vai garantir o acesso do aluno ao saber escolher<sup>37</sup>.

## 2.10. Função Social da Avaliação

Questionamos qual seria a função da avaliação dentro de um contexto social, ou seja, no âmbito social, qual seria a importância de estarem avaliando seus alunos. As diversas razões apresentadas pelos professores entrevistados são as seguintes:

Tabela XVII - Funções sociais da Avaliação segundo os Professores Entrevistados\*

Função Social	Professores (%)
Para o mercado de trabalho	11,2%
Atender expectativas da família	11,2%
Classificar as pessoas	8,8%
Tornar apta para a sociedade	6,6%
Preparar para o futuro	4,4%
Aprender e mudar o comportamento	4,4%
Incentivar a competição	4,4%
Culpar o professor	4,4%
Oprimir o aluno	2,2%
Medir a capacidade	2,2%
Saber se comunicar socialmente	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

<sup>37</sup> Libâneo, J. C. "Saber, Saber Ser, Saber Fazer o Conteúdo do Fazer Pedagógico". In: Revista Interativa da Faculdade de Educação. Goiânia: UFG. Agosto de 1981:passim.

## 2.11. A Avaliação e o Fracasso Escolar

Questionamos os professores entrevistados se eles associavam a avaliação ao fracasso escolar e 69,45% destes entrevistados não concordam que haja alguma relação, apresentando os seguintes motivos:

Tabela XVIII - Razão do Fracasso Escolar para os Professores Entrevistados que não o Relacionam com a Avaliação\*

Motivos Apresentados	Professores (%)
Problema social/família	77,5%
Pais sem interesse	38,3%
Trabalho que o professor desenvolve	30,5%
Alunos sem interesse	8,8%
Atitude indevida do professor	8,8%
Professor que oprime o aluno	6,6%
Sociedade em geral	2,2%
Governo	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Em grau de importância, comentaremos os motivos mais citados.

Uma professora nos conta que:

*“A evasão para mim não tem nada a ver com a avaliação. Ela ocorre por ser um problema social, são as famílias carentes, pais desempregados... O maior problema da evasão é a criança ter que sair para trabalhar e isso não é só na periferia, porque na área rural ela sai para plantar, na área urbana sai para vender, para ser camelô... É problema social e político.”*

Pela fala desta professora podemos observar que não basta a reivindicação pela qualidade do ensino em função de uma cidadania digna e crítica como instrumento de ascensão social, mas principalmente de uma política educacional de base, que considere a realidade que existe nas camadas populares, oferecendo oportunidades úteis a sua sobrevivência. Percebemos então que é neste processo educacional que ocorre a legitimação do fracasso, onde o sistema educacional reproduz a ordem social.

Uma outra professora nos diz que:

*“Eu percebo que há a falta de participação dos pais desde o 1º dia de aula e essa falta de participação da família é a maior responsável pelo fracasso escolar.”*

Outra professora acredita que:

*“O fracasso não tem a ver com a avaliação, acredito que esse problema já vem de casa, que é um fator social da família que não cobra, ou não se interessa mesmo.”*

Por estes dois últimos depoimentos podemos perceber, conforme diz Alves, que “as políticas que se ocupam da questão do menor devem centralizar seus esforços em dois aspectos: a prevenção da evasão escolar e o apoio as famílias”<sup>38</sup>.

Temos que relevar que alguns fatos contribuem para ocorrer tais faltas, como por exemplo, pais que não possuem escolaridade suficiente para acompanhar seus filhos, ou pais que trabalham o dia inteiro e não podem comparecer à escola, aí conseqüentemente acabam por deixar os filhos sob responsabilidade total da escola. Mais uma vez, o fator social aparece como aspecto importante na questão da política educacional.

Com relação ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, uma professora nos conta que:

*“O aluno mal avaliado, mal interpretado, tende ao fracasso na vida escolar”.*

E ainda comenta que:

*“A avaliação tem de ser bem elaborada, pois é um referencial que o aluno tem do que aprendeu ou não.”*

Uma outra professora nos diz que:

---

<sup>38</sup> Alves, Alda J. “Meninos de Rua e Meninos da Rua: Estrutura Dinâmica e Familiar”. São Paulo: Cortez, 1991:126.

*“A questão da avaliação engloba também o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula.”*

Percebemos que estes professores, em seus depoimentos, nos mostram que, ao associarem a questão da avaliação ao fracasso escolar, também como professores tratam esta questão que seu trabalho com uma grande importância acerca do seu desenrolar e, mais ainda, do seu resultado final: o ato de avaliar, que, como podemos notar, tem que ser planejado.

Enfim, numa sociedade em que os interesses são conflitantes, não há como chegar a um consenso na definição de uma palavra que, ainda que apresentada como neutra, carrega concepções de mundo e de homem diferentes. Quando tratamos de qualidade de vida, tudo o que ocorre na escola tem de estar ligado a um projeto educativo que vai influir desde a formação de professores até na formulação e avaliação do currículo de cada escola.

## CAPITULO 3

*“A educação é o único meio de salvar-se da escravidão. Tão repugnante é um povo que é escravo de homens estrangeiros como escravo de seus próprios homens.”*

(José Martí)

### 3.1. A Função Social da Escola

Neste capítulo, procuramos reunir através da coleta de dados elementos fundamentais para uma discussão consistente sobre a função social da escola.

Neste estudo constatamos que, na prática, os professores do ensino fundamental acreditam que o papel da escola ainda não deixou de ser o de ensinar, afirmação feita por 38,3% dos professores entrevistados.

Vejamos na Tabela XIX, em grau de importância, as indicações citadas pelos professores entrevistados, considerando sua prática de ensino:

Tabela XIX - Função Social da Escola na Opinião dos Professores Entrevistados\*

Função	Professores (%)
Instruir, ensinar	40,9%
Educar	13,6%
Resolver assuntos internos	9,1%
Ser real e verdadeira	9,1%
Conscientizar a criança de seu papel social	9,1%
Ser burocrática	4,5%
Desmistificar o fracasso escolar e estimular a aprendizagem	4,5%
Dar oportunidade para o aluno	4,5%
Oferecer condições para o aluno e para o professor	4,5%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Uma escola comprometida com a transformação da sociedade toma, como seu espaço específico de luta, a responsabilidade pela socialização do saber elaborado, pois a luta pelo acesso ao saber sistematizado também faz parte dessa transformação. Para que isso se realize, é preciso que tudo o que ocorre na escola seja considerado em função de sua finalidade e assim, cada fato e cada ato são vinculados à totalidade das relações sociais das quais a escola é parte.

Mas, em contrapartida, uma escola que negasse o seu caráter transmissor como se fosse única na construção do conhecimento, pressuporia a possibilidade de partir do nada, desconhecendo o caminho já feito por outros. Logo, esta escola não cumpriria o papel transmissor, nem o ampliador de conhecimentos, assim, como diz Garcia: “uma escola que só pretendesse a transmissão, na aquisição do conhecimento pressuporia o conhecimento como coisa acabada é estática, negando o seu caráter dialético, pelo qual o conhecimento traz em si a sua própria negação cuja superação é o conhecimento novo”<sup>39</sup>.

A escola, como vem atuando, universaliza as visões de homem e do mundo da classe dominante, estabelecendo padrões de normalidade, de competência e de sucesso, a partir dessa ideologia. O discurso da igualdade e a prática da homogeneização, mascaram a existência de diferentes classes sociais e se esquecem de que as experiências vividas provocam o

---

<sup>39</sup> Garcia, R. L. “Um Currículo a Favor das Classes Populares”. 1983, s. n. t.

desenvolvimento de habilidades e a produção de conhecimentos também diferentes.

Aí está o ponto de partida, quando se lida com grupos heterogêneos, onde a diferença oferece de fato igualdade de oportunidade e possibilita a todos atingirem o mesmo fim, que é a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, o saber escolar, e também as formas de enfrentar a realidade que as classes populares criam, que é o saber popular. É neste espaço de confronto de saberes que pode ser superada a forma reducionista de tratarmos a questão do conhecimento.

Cada grupo fará uso dos conhecimentos transmitidos de acordo com os seus interesses e necessidades, ou seja, a classe dominante lutará pela manutenção da sociedade tal como está, com seus privilégios, enquanto que a classe dominada, a trabalhadora, lutará pela transformação da sociedade, identificando a sua própria contradição e compreendendo criticamente essa mesma sociedade que as explora.

Garcia acredita que uma escola de qualidade seria uma instituição em que o aluno aprende, entre outras coisas, a disciplina, a ordem e o esforço e que nada se faz sem que haja esses aspectos desenvolvidos. Mas o que ocorre é uma deturpação do que seja ordem, disciplina, esforço porque esses componentes são encarados como sinônimo de cidadão obediente, subserviente à verdades definitivas, pouco criativo e sem capacidade de participação, pois está internalizado em nós pela própria "história de 400 anos do Brasil em que disciplina é

autoritarismo, que ordem é ordem como fim e não como meio, que o esforço é violentação do ser humano”<sup>40</sup>.

O núcleo do trabalho docente é, portanto, o encontro direto do aluno com o material formativo, encontro com essa apropriação ativa de conhecimentos, cujos resultados finais passam pelas múltiplas mediações, que contextualizam a situação pedagógica. A relação professor-aluno, no interior da escola, é básica e é essa relação que deverá determinar as demais. Na totalidade das relações, devemos reconhecer que a escola é a detentora da direção moral e intelectual do processo educativo. Assegura Libâneo que essa mediação constitui a base da prática pedagógica do professor comprometido com a passagem da condição social de origem dos alunos para sua destinação social, em termos dos objetivos sociais da escola<sup>41</sup>. Acreditamos que é nas relações internas de trabalho que se desenvolvem nas escolas que temos que educar o “nosso” aluno para a vida social, cujos processos mais salientes são os de cooperação e solidariedade.

A proposta de melhoria qualitativa do processo educacional no Estado de São Paulo deu início à discussões a partir da década de 80, continua em andamento e está relacionada com a mudança dos critérios para o Planejamento de Ensino, englobando conteúdo, objetivos, procedimentos e avaliação, etc... Daí a figura do professor mais uma vez em destaque.

---

<sup>40</sup> Garcia, R. L., op. cit., p. 2.

<sup>41</sup> Libâneo, J. C., op. cit.

O professor geralmente se encontra extremamente envolvido numa rotina de trabalho que retira de sua prática os aspectos do trabalho intelectual ligados à reflexão e à visão crítica. O professor acaba não sendo o que poderia ser potencialmente, perdendo sua dimensão e a consciência das suas possibilidades, deixando de buscar, de inovar, submetendo-se à rotina da vida cotidiana, com seu conjunto de regras, normas, valores ideológicos e sua burocracia, limita-se ao pantanoso espaço da busca pela busca da sobrevivência material e seu trabalho muito pouco difere dos trabalhos considerados menos qualificados pela sociedade. Isso não significa a efetiva limitação do espaço da sua realização profissional, mas uma forma particular de opressão e de exploração do trabalho.

O professor passa a ser um trabalhador comum, só envolvido com a produção quantitativa de seu desempenho, ficando para trás a dimensão qualitativa do seu trabalho. É preciso entender não apenas o processo possível de transformação da alienação para uma consciência crítica numa postura pessoal diante da educação, mas também no conjunto de professores, razão essa que explica o fato de uns se interessarem por estarem se aprimorando e outros não.

Segundo Garcia, "já foi declarado e constatado conforme conclusões da atual Presidência da República do Brasil, que o problema da Educação não é da falta de recursos financeiros ou de recursos humanos, e sim da incompetência dos profissionais do ensino. Assim, reduzindo os problemas sociais a números

(números de escolas e números de alunos), há a omissão da situação real do ensino no Brasil”<sup>42</sup>, sob a ótica governamental. Garcia conclui: “enfim, os responsáveis pelo fracasso escolar são os brasileiros, que são incompetentes para o exercício docente”<sup>43</sup>.

Mas não podemos nos esquecer de que não se constitui novidade alguma a afirmação de que a qualidade do ensino vem decaindo nos últimos tempos, principalmente no ensino público. Além disso, o aumento de demanda por escolas, por parte principalmente da população das camadas de baixa renda, não explica esse rebaixamento do ensino oferecido pela escola pública. A qualidade do ensino ministrado em nossas escolas tende a ser relacionada com a competência dos profissionais que atuam no campo da educação e com as condições em que essa aprendizagem se desenvolve. Nessa perspectiva, a questão pedagógica, que deveria ser o ponto central, nunca foi abordada adequadamente; daí a boa formação do profissional de educação estar deficiente. E, por sua vez, estar em larga medida comprometida pela formação recebida atingindo até o 3º grau.

No final da década de 60 ocorreu uma expansão caótica do ensino no Brasil, em decorrência da precariedade dos investimentos feitos, e que levou os egressos das instituições a terem uma formação inadequada e se sentirem totalmente despreparados para enfrentar a profissão que escolheram. Os investimentos, insuficientes na época, fizeram com que os

---

<sup>42</sup> Garcia, R. L., op. cit., p. 2.

<sup>43</sup> Ibidem.

setores organizados da sociedade reivindicassem uma educação tal qual tinha-se antes. Atualmente há um grande descontentamento nas escolas oficiais devido à precariedade das condições de trabalho, como por exemplo, classes com número excessivo de alunos, professores com excesso de horas/aulas, falta de funcionários adequados para cada função no interior da escola, e recursos financeiros nunca suficientes em relação às despesas da escola. Vivemos, portanto, uma realidade onde o profissional das escolas da rede pública, sem apoio técnico, sem um projeto educacional direcionado e sem acompanhamento e controle adequados, sofre as conseqüências de ser um profissional esvaziado de conteúdos e competência técnica fundamentais para o saber ser e o saber fazer no ensino.

No Brasil através da “Teoria da Carência Cultural”, que defende o “déficit cultural”, afirma-se, segundo Patto, que “o ambiente de pobreza é lesivo ao desenvolvimento intelectual e cognitivo das pessoas que vivem a pobreza”<sup>44</sup>.

Nesta perspectiva, os professores são vistos como produtores de conhecimento fundamental, o que acaba por resultar numa visão da reforma educacional baseada no conhecimento de especialistas externos, restando aos professores implantar as políticas públicas e às pessoas pobres o papel de objeto dessas políticas.

Por um lado, a escola corporifica o poder do Estado e por outro, ela aparece como a principal responsável por um futuro

---

<sup>44</sup> Patto, M. H. S. “Fracasso Escolar como Objetivo de Estudo”. Trabalho apresentado. em palestra na UNICAMP, São Paulo. 1988:5.

melhor para a classe trabalhadora. Neste segundo momento, aparece a explicação de que o fracasso se dá porque “a escola que está aí é uma escola que não está adaptada à cultura dessas crianças e por isso é que se produz o fracasso escolar”<sup>45</sup>.

Foram esses conceitos e valores que, segundo Patto, ocasionaram a retomada do discurso sobre a “incompetência técnica dos professores”, em que “ao mesmo tempo que se afirma a deficiência da escola, se afirma que as crianças não aprendem porque vêm para a escola portadoras de deficiências cognitivas e intelectuais”<sup>46</sup>, e ainda, com isso, “de um lado você responsabiliza a escola e de outro você responsabiliza a criança”<sup>47</sup>.

As soluções não precisam partir só de técnicos da política pública, devem partir das pessoas da escola, como também dos alunos, das famílias, dos professores, dos funcionários, através de um pensamento estratégico para realizar mudanças em relação à pobreza e considerar os meios e condições políticas para que essa mudança aconteça. Uma visão educacional sobre as relações entre pobreza e educação nos leva, para além do objetivo de “compensação”, em direção à reorganização do conteúdo cultural da educação como um todo, o que poderá colocar as iniciativas locais numa perspectiva mais ampla.

A prática dos professores é determinada pelas instituições escolares como um local de trabalho e as intervenções

---

<sup>45</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>46</sup> Ibidem, p. 9.

<sup>47</sup> Ibidem.

compensatórias são pequenas para mudar esses fatores. Assim, a escola carente acaba reproduzindo a mesma rotina das outras escolas, ou, seja, produzindo a seletividade.

Se, por um lado, a escola corporifica o “poder” do Estado, por outro ela é a principal portadora de um futuro melhor para a classe trabalhadora. A escola exerce poder não só através da obrigatoriedade de freqüentá-la, como também através dos fatores sociais e econômicos, pois é legitimadora de uma competição educacional, o que leva, segundo Connell, a cremos numa hipótese de nivelar as condições das desigualdades existentes<sup>18</sup>.

O sucesso do aluno é medido de acordo com o currículo estabelecido, mas o que se questiona é não só uma mudança de deste, mas também, uma prática e um conteúdo adequado. Infelizmente, ainda existe um currículo dominante da elite européia.

Para haver uma mudança curricular, é preciso considerar quais são os efeitos sociais básicos da educação, pois o currículo não é só processo de ensinar e aprender, ele é constituído pelo processo de trabalho, o qual é afetado pelas relações sociais circundantes e ampliar o campo de ação dos professores significa estar na direção da democracia trabalhista no âmbito da escola.

---

<sup>18</sup> Connell, R. W. “Pobreza e Educação”. In: Gentili, Pablo. “Pedagogia da Exclusão — Crítica ao Neoliberalismo em Educação”. Rio de Janeiro: Vozes. 1996:11-42.

Em Giroux, encontramos uma discussão e definição de forma clara e consistente sobre o currículo e sobre o currículo oculto, a qual podemos simplificar definindo que o currículo determina os objetivos instrucionais dos conteúdos das disciplinas. Já o currículo oculto faz parte de conteúdos não controlados justamente por serem as crenças e os valores transmitidos através das relações sociais que são parte do dia-a-dia, da vivência nas escolas, que não são questionados. Ele diz: “o que é necessário para se ir além dessas posições é uma visão de currículo oculto que abranja todas as instâncias ideológicas do processo de escolaridade”<sup>49</sup>.

### **3.2. A Escola e o Fracasso Escolar**

A escola que queremos é a que seja eficiente e responsável, que leve os alunos a se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos. Segundo esta ótica, o tempo presente está marcado pela busca de soluções para reverter o denominado fracasso escolar, o qual ocorre indiscriminadamente, e que historicamente tem sido um instrumento de autoritarismo , transformando os alunos em vítimas do sistema de ensino.

A incapacidade da escola brasileira é tema de discussão no país nas últimas décadas, precisamos de uma escola menos

---

<sup>49</sup> Giroux, Henry. “Teoria Crítica e Resistência em Educação — Para Além das Teorias de Reprodução”. Rio de Janeiro: Vozes, 1986:100.

seletiva, menos arbitrária e mais competente para cumprir os anseios da realidade social junto a qual atua.

Silva concluiu em sua pesquisa que a seletividade do sistema educacional é perversa e os índices de repetência, no ensino fundamental, é assustador. Desde o final da década de 70, já era consensual a idéia de que a repetência era — é — um problema grave na escola pública e que a melhoria da qualidade passava mais pelo aumento do nível de exigência das avaliações do que por uma reorganização da escola<sup>50</sup>.

A polêmica entre a escola e o fracasso escolar é grande, e o resultado foi realmente algo discutível entre os professores entrevistados. Foram exatamente 50% dos 22 professores os que relacionam a escola ao fracasso escolar e, portanto, 50% os que negam/contrariam este fator.

Patto nos oferece um amparo em relação a esta discussão, quando observa que “o discurso da carência cultural está presente dentro da escola”<sup>51</sup>, como podemos observar nos motivos apresentados na Tabela XX, nos quais existe uma relação direta entre a escola e o fracasso escolar.

---

<sup>50</sup> Silva, Theresa R. N. da & Davis, Claudia. “É Proibido Repetir”. 1990, s.n.t.

<sup>51</sup> Patto, M. H. S. “Fracasso Escolar como Objetivo de Estudo”. Trabalho apresentado em palestra na UNICAMP, SP. 1988:5.

Tabela XX - Relação entre a Escola e o Fracasso Escolar Segundo os Professores Entrevistados\*

Motivos	Professores (%)
Família desinteressada	45,3%
Escola no geral	38,3%
Subsistência	8,8%
Aluno desinteressado	6,6%
Direção	6,6%
Governo	6,6%
Professor	6,6%
Escola classificatória	4,4%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Os professores entrevistados alegaram ainda existir uma relação entre o fracasso escolar e a família. Ouvimos de uma professora que:

*“Eu diria que o fator nem é da escola, nem é do professor, acho que o problema já vem de fora e é difícil de lidar... Se é a família...”*

Uma outra professora acredita que:

*“Os pais estão deixando um pouquinho a desejar, sabe? Não comparece em reunião da escola o ano inteiro, e no final do ano chega e já pergunta ‘meu filho passou?’. Então só quer saber o resultado final, não há interesse em acompanhar o filho, ver se houve aprendizagem”.*

Esses relatos apresentados nos mostram que os professores alegam causas extra-escolares como responsáveis pelo fracasso escolar, “e conseqüentemente reconhecem com menor ênfase a responsabilidade que a escola tem na produção”<sup>52</sup>. Se por um lado temos esta explicação para o “fracasso”, por outro “é nas escolas carentes que se encontra a maior concentração de alunos pobres, é também nessas escolas que existem as condições mais precárias de trabalho, tanto do ponto de vista pedagógico como do administrativo”<sup>53</sup>, como já constatamos anteriormente neste estudo, ao caracterizar as escolas escolhidas para campo de pesquisa, no Capítulo 1.

Vejamos agora a relação entre a escola e o fracasso escolar. Uma professora falou que:

*“A escola pecou quando começou a abraçar coisas que não devia! Muita coisa que a sociedade foi deixando de lado, e até papel de posto de saúde<sup>54</sup>\* nós fizemos”.*

Esta fala nos lembra Mello, quando nos diz que “um dos problemas da escola é que ela virou sinônimo de tudo: assistencialismo, recomposição do cardápio, formação do político-ideológica, educação sexual, ambientalismo. Ela deveria

---

<sup>52</sup> Mello, G. N. de, op. cit., p.98.

<sup>53</sup> Ibidem, p. 95.

<sup>54</sup> Devido a um surto de sarampo na região, a Secretaria de Educação determinou que escolas verificassem as carteirinhas de vacina dos alunos.

ser apenas, e isso é mais difícil, um lugar para se aprender português e matemática”<sup>55</sup>.

Quanto à questão da subsistência do aluno, fator social e extra escolar, uma professora nos diz:

*“Eu acho mesmo que o problema é a sociedade: carências, pais desempregados, mãe que tem que sair para trabalhar, criança que tem que trabalhar, então aí é que acontece a evasão, ou seja, é a falta de condições dos pais e a criança saindo da escola para enfrentar a vida.”*

E ainda esta professora nos conta que:

*“Outro dia meu aluno faltou porque foi vender vassoura, aí eu pergunto o que é que a escola vai fazer se ele está passando fome?”*

Uma outra professora também afirma:

*“A criança é evadida porque tem que ajudar os pais na sobrevivência. Deixa de ir para a sala de aula para ir vender salgadinho ou docinho no trem”.*

Estes depoimentos mostram a urgência de uma política social de educação embasada na realidade que está presente e constatada. Aqui prevalece que a raiz do problema é a falta do

---

<sup>55</sup> Mello, G. N. de. “A Máquina que Cospe Crianças”. In: Revista Veja., São Paulo: Abril. Novembro de 1991:46-58.

compromisso efetivo com o desenvolvimento econômico, social e cultural dos governos, pois constata-se uma grave crise escolar por estar acompanhada da questão da fome, da miséria e conseqüentemente, da alienação.

Em debate no "Seminário Latino-Americano sobre Modernização, Estruturas Sociais e Educação na América Latina", Luckesi nos fala a respeito do fracasso escolar e as escolas que se diferenciam qualitativamente: "na sociedade capitalista nunca o Estado será compensador de carências, mas só fará concessões a partir dos próprios processos contraditórios da sociedade"<sup>56</sup>. E ainda nos diz que "o que espera a todos nós é organização, luta, atividade pressionada"<sup>57</sup>.

Para finalizar, concluímos que atualmente a produção do fracasso escolar e a produção do sucesso escolar exigem abordagens multidisciplinares, mas ainda contribuições sociológicas das diversas partes do âmbito social (da família, das organizações, das representações sindicais, das representações comunitárias e da ação social).

---

<sup>56</sup> Luckesi, C. C. O Papel do Estado na Educação. In: "Conferência: O Papel do Estado na Educação". Salvador, BA: UFBA/EGBA. 1988:70.

<sup>57</sup> Ibidem.

### 3.3. O Professor e o Fracasso Escolar

Entre os 22 professores entrevistados, 62,56% associam a figura do professor ao fracasso escolar. Vejamos aqui os motivos apresentados em grau de importância e, como no item anterior, comentaremos os motivos que mais se destacaram:

Tabela XXI - Relação Entre o Professor e o Fracasso Escolar Segundo os Professores Entrevistados\*

Motivos	Professores (%)
Falta de compromisso do professor	36,5%
Professor mal preparado	36,5%
Abuso de poder do professor	8,8%
Falta de apoio técnico	8,8%
Família	8,8%
Governo no geral	8,8%
Falta de recursos materiais	6,6%
Não tem dom	6,6%
Falta dos pais	4,4%
Aluno desinteressado	4,4%
Professor mal remunerado	4,4%
Não gostam de lecionar	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Sobre a falta de compromisso do professor em sala de aula, a professora nos diz o seguinte:

*“Tem muito professor relapso, que não está nem aí com nada”.*

E uma outra nos diz:

*“Desde que o professor está envolvido no sistema escolar, tem que ter compromisso, mas tem muito professor que não tinha nem que ganhar salário devido à falta de compromisso”.*

Esses relatos nos mostram uma idéia de como os professores internalizam o discurso oficial, pois no capítulo anterior constatamos não só que os professores estão preocupados com o processo de ensinar e aprender, como gostam do trabalho que realizam com dedicação. Mais uma vez, a complexidade do cotidiano escolar está em pauta! O discurso de um “laissez-faire” no embate com uma prática realizadora.

### **3.4. A Política Atual da Educação**

Entre os professores entrevistados sobre a Política Atual da Educação, 54,2% desconhecem e 45,8% já ouviram falar. E ainda entre estes professores, constatamos que 38,3% não entenderam a política educacional que está entrando em vigor desde 1996, motivos pelos quais muitos professores não quiseram nem comentar a questão.

O período em que a pesquisa de campo deste estudo foi realizada foram nos meses de julho e agosto de 1997, época em que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou as últimas resoluções e deliberações, ou seja, as normas que orientarão as novas medidas educacionais. Os professores apresentaram suas críticas sobre as novas medidas, resumidas na Tabela XXII:

Tabela XXII - Opinião dos Professores Entrevistados sobre a Política Atual de Educação\*

Motivos Apontados	Professores (%)
Professor está desvalorizado	53,2%
É uma visão aprofundada da Proposta Curricular	11,2%
A escola está fazendo papel que não é dela	8,8%
Desconhece	6,6%
Não é realidade	4,4%
Falta apoio técnico-pedagógico	2,2%
É uma nova visão da educação e da avaliação	2,2%
Os pais vão ter que participar mais	2,2%
Economia para o governo	2,2%
Avaliação contínua vai ser referencial de aprendizagem	2,2%

\* Cada professor pôde indicar vários itens.

Sobre a desvalorização da profissão, uma professora acredita que:

*“deveriam respeitar mais os professores, e deveriam ter um limite para os alunos também! Porque agora nós não temos mais nada.”*

Uma outra professora desabafa, dizendo:

*“no fundo ninguém sabe nada, mais uma vez é um raio que veio lá de cima. E vai atrapalhar muito a nossa vida, porque estão querendo que todos sejam aprovados, independentemente se os alunos sabem ou não!”*

E ainda uma outra professora se propõe a esclarecer o que está acontecendo com relação às novas medidas educacionais, e nos diz o seguinte:

*“Essas normas são partes de um todo da nova visão de avaliação. É dar oportunidade para o aluno ser avaliado a partir do que ele sabe e assim, aumentar a responsabilidade do professor ensinar, é uma Proposta Curricular aprofundada. Mas nós ainda estamos sendo desvalorizados nesta política educacional que está aí.”*

Não podemos homogeneizar os professores, temos que levar em conta e considerarmos a heterogeneidade enquanto Brasil, com diversas culturas, histórias e raças. Segundo Garcia: “Se negar as tensões e contradições presentes nas escolas, onde estão presentes, sem dúvida, conteúdos reprodutores de relações sociais e de poder ligados aos

interesses dominantes, portanto conservadores, mas onde também se encontram espaços de apropriação da cultura e de produção de novos conhecimentos, de luta e de resistência, portanto emancipatórios.”<sup>58</sup>. É necessário emancipar os professores através de representações significativas porque hoje o professorado é uma classe trabalhadora tão comum como qualquer outra classe trabalhadora.

E por fim pedimos que os professores entrevistados sugerissem alguns aspectos para que haja o desenvolvimento de trabalho voltado para a qualidade do ensino. Foram apresentadas as seguintes sugestões:

Tabela XXIII - Sugestões dos Professores Entrevistados para a Melhoria da Qualidade de Ensino\*

Sugestões	Professores (%)
Menos alunos por classes	38,3%
Maior apoio da família	33,2%
Melhoria de salário	30,5%
Apoio técnico-pedagógico	11,2%
Que o governo priorize a Educação	6,6%
Que o Estado seja menos autoritário	6,6%

\* Cada professor pôde indicar dar várias sugestões.

Vejamos o depoimento de uma professora sobre a questão:

<sup>58</sup> Garcia, R. L., op. cit., p. 1.

*“Há excesso de alunos na classe, não há condições nenhuma para realizar um bom trabalho, mesmo assim eu gosto de dar aulas e me emociono quando eles começam a ler e a escrever...”*

Uma outra professora insiste:

*“Gostaria que o Estado colocasse menos alunos por classe, porque aí trabalharíamos melhor.”*

Como podemos constatar, os professores se sentem desvalorizados e injustiçados em seu sistema de trabalho. Outro fator é que fica muito clara a consciência de reivindicar uma melhoria deste sistema de trabalho, visando a qualidade da escola pública de 1º grau.

Temos que deixar claro que lutamos por uma qualidade da escola e não compactuamos com a marginalidade ideológica de um discurso que põe em pauta o fracasso ao invés do sucesso da escola pública.

Para Silva, a escola precisa se reorganizar para constituir uma prática diferente, pois acredita que os professores das séries onde não existe promoção automática mantêm suas antigas práticas e recompõem, reforçam, a seletividade já existente<sup>59</sup>. A partir das falhas e dificuldades, caberia agora pensar em um trabalho sistemático de recuperação escolar e o

---

<sup>59</sup> Silva, Theresa R. M. da. “Reorganização das Escolas”. São Paulo: Secretaria da Educação. 1996:passim.

professor precisaria ter compreensão da política educacional para construir sua competência, planejando métodos de ensino que promovam aprendizagens sólidas. Isso exige um profissional que não só domine os conteúdos curriculares, mas que saiba organizá-los, integrá-los e apresentá-los de forma a facilitar o entendimento pelos alunos.

Mas se o lema é “escola para todos”, na realidade é um filtro seletivo que assegura simultaneamente uma socialização necessária ao funcionamento das sociedades e uma reprodução social .

Segundo Bourdieu<sup>60</sup>, a escola legitima as diferenças sociais, transformando-as em diferenças escolares que vão, por sua vez, justificar novas diferenças sociais.

O fracasso escolar, então, seria um fenômeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica. O que preocupa esses educadores são as relações que a escola estabelece com os alunos mais afastados dos saberes formais e as dificuldades que a escola, supostamente neutra, tem em se relacionar com esses alunos social e culturalmente diversos.

A mudança da sociedade vem exigindo alterações nas estruturas escolares, nas relações e nas práticas dos professores, o que significa que modificar uma legislação sem novas práticas não levará a transformações significativas. Para

---

<sup>60</sup> Bourdieu, P. & Passeron, J. C. “A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”. Petrópolis: Francisco Alves, 3ª ed., 1992:passim.

essa transformação significativa, os professores são agentes fundamentais. Acreditamos que a escola pública é um palco das contradições sociais e políticas e, somente por meio dela é que as modificações ocorrerão. A própria figura do professor deverá ser repensada; afinal, é ele quem faz a mediação entre as expectativas sociais e as disposições de personalidade dos alunos.

O professor precisa ter clareza dos entraves que a realidade educacional brasileira oferece ao projeto de modernidade e articulação do país com o primeiro mundo. Devemos levar em conta que, embora o acesso ao ensino fundamental continue sendo apresentado como a prioridade zero do país, a qualidade do ensino, em todos os níveis, deverá tornar-se o fator ordenador das decisões estratégicas para a política do setor de educação ou corre-se o risco de o professor continuar fazendo o que tem feito nas últimas décadas.

Segundo Palma: “O resultado dessa incompetência, dessa política educacional lesiva aos interesses mais fundamentais do povo brasileiro continua a ser uma eficiente máquina produtora de analfabetos. Uma dessas persistências é a taxa de evasão e repetência no ensino de 1º grau da ordem de 40% como média nacional”<sup>61</sup>.

Nos anos 70, o ensino público e gratuito se expandia lentamente e, para complicar ainda mais, tinha sua qualidade deteriorada, pois não havia uma infra-estrutura para a nova

---

<sup>61</sup> Palma Filho, J. C. “Educação Pública — Tendências e Desafios”. São Paulo: CERED. 1990:59.

política social de educação. Com isso, a expansão física da rede escolar acabou não correspondendo, na prática, a um aumento das oportunidades pedagógicas de escolarização, o que foi absolutamente insatisfatório. Nesta época, os alunos padeceram das piores condições de ensino, encontraram professores menos qualificados, estudaram nos piores prédios, às vezes não tinham acesso a bibliotecas, laboratórios e outros recursos indispensáveis ao ensino de boa qualidade, além de terem de trabalhar para manter-se e a sua família. Era o início da exclusão pela base do sistema escolar.

Hoje, no final dos anos 90, constatamos que esta situação ainda faz parte do processo de escolarização, pois a escola seria uma das formas de perpetuar as relações de forças de uma sociedade, que são relações típicas de uma sociedade dividida em grupos ou classes desiguais quanto a forma material que possuem. O ingresso e a permanência na escola são reivindicados pelas camadas populares como forma de ascender socialmente. Acreditamos que a escola poderá contribuir para essa ascensão, mas não determinar essa situação.

A contradição que verificamos em nossa sociedade é que a educação, proclamada como direito de todos é negada a grupos determinados. Aí acontece a mediação, a origem e o destino social de cada aluno com relação ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, numa visão integrada e articulada dos aspectos mais relevantes de sua prática, numa compreensão das relações entre o preparo que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação, além de uma compreensão

mais ampla das relações entre escola e sociedade, que passa necessariamente pelas condições de trabalho e remuneração.

Assim, o sentido político dessa prática docente realiza-se pela condição necessária de um discurso amplo, embora não suficiente, para a plena realização da mesma prática.

## CONCLUSÃO

*“O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra-mestra. É dialogar com o mistério do mundo.”*

(Edgar Morin)

Esta pesquisa procurou explicitar a diversidade de concepções de avaliação, afim de ajudar os diferentes atores sociais, particularmente os professores e os alunos, a identificarem os jogos políticos e culturais que o processo de avaliação revela.

Nas escolas pesquisadas os sucessos/insucessos dos alunos e dos professores são, em geral, equacionados em função das regras formais de funcionamento. Analisados individualmente os resultados dos alunos são, na média, objetos de posturas arbitrárias, ou de sanções formais ou ainda de decisões pontuais das hierarquias que se estabelecem no cotidiano escolar. Neste contexto é evidente que a concepção de avaliação não é unívoca e as diversidades de modelos e paradigmas em avaliação educacional são enormes.

Constatamos que os professores entrevistados falam de avaliação contínua e avaliação final, mas há uma diferença grande quanto os instrumentos utilizados e quanto aos níveis de conceitualização desse processo. Há nas falas dos professores muitas referências a avaliação de rendimento, sendo-lhe atribuída uma grande importância, mas há também uma certa confusão quanto aos critérios de como avaliar. Julgamos que não adianta avaliar apenas, o importante é ter os critérios para fazê-lo.

Entedemos que há crianças que precisam de atividades e propostas didáticas diferentes. É muito importante que o

professor compreenda que existe um processo de aquisição do saber e que reconheça em que momento desse processo se encontra cada criança.

Nos parece imprescindível a avaliação de rendimento que o professor faz cotidianamente em sala de aula, acreditamos que seria difícil para o professor trabalhar sem saber em que situação as crianças se encontram.

A questão que a nossa pesquisa explicitou aqui é muito complexa, porque diz respeito ao problema da relação entre a avaliação pedagógica e a avaliação formal vigente no sistema.

Vimos que a maioria dos esforços que se realizam em educação estão concentrados no desenvolvimento do trabalho dos professores do ensino fundamental de 1a à 4a série. São esses professores que têm em mãos a responsabilidade de alfabetizar, e de ensinar e garantir que o aluno realmente aprenda.

É importante não esquecer que o processo de exclusão escolar não ocorre a parte ao processo de exclusão social das classes populares em relação as classes dominantes e tal processo nem sempre tem a ver com os professores apenas.

Consideramos que o processo de avaliação também faz parte do processo de exclusão social, e conseqüentemente do aspecto social dominante, o que nos causa uma preocupação com a qualidade do ensino a respeito do trabalho a ser desenvolvido, considerando as suas faces econômicas, políticas, culturais e sociais.

A experiência institucional de aprovar ou reprovar é uma responsabilidade muito grande sobre o professor. Também o fato dele ter apenas um ano para tomar uma decisão dessa natureza trás problemas para ele que aprova ou reprova crianças de cuja aprendizagem ele não está seguro e para as crianças cuja imagem cofronta-se com a de outras

Levando em consideração os dados e os relatos dos professores, constatamos que ao avaliar a aprendizagem do aluno, o professor está avaliando também a qualidade do seu trabalho, a qualidade da sua formação e a qualidade da escola em que trabalha. Lamentavelmente esses elementos pouco são levados em conta no processo de avaliação de rendimento; a única coisa que se fala é: “vê se o aluno aprendeu ou não”.

Por essa via julgamos fundamental a modificação do processo de avaliação tal como se desenvolve hoje nas escolas. A falta de uma visão mais adequada do que seja avaliar a aprendizagem tende a reduzir a limites estreitos a compreensão do processo de conhecimento e, conseqüentemente, a compreensão do que é ensinar e aprender.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Alves, Alda J. *Meninos de Rua e Meninos da Rua: Estrutura Dinâmica e Familiar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- Azevedo, Suami P. de. *Suzano Estrada Real. — Roteiro Emocionado da Minha Cidade*. Suzano, SP: Editoral Alto do Tietê, 1994.
- Becker, Fernando. *Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. *A Reprodução – Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis: Francisco Alves. 3ª ed., 1992.
- Connel, R. W. *Pobreza e Educação*. In: Gentili, Pablo. *Pedagogia da Exclusão — Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- Franco, Maria Laura P. B. *Qualidade de Ensino: Critérios e Avaliação de seus Indicadores*. In: *Idéias*, Nº 22. São Paulo: FDE, 1994.
- Freitas, Luis Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho e da Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- Garcia, R. L. *Um Currículo a Favor das Classes Populares*. s. n. t, 1983
- \_\_\_\_\_. *Professores do Brasil — Algozes ou Vítimas?*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática. Florianópolis, SC, de 7 a 10 de maio de 1996.
- Giroux, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação — Para Além das Teorias de Reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

- Hoffmann, J. *Avaliação: Mito e Desafio — Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento*. In: *Idéias*, Nº 22, FDE, SP, 1994.
- Leslie, M. J. S. Rama, et alli. *Ciclo Básico: Legislação e Normas Básicas*. Vol. único, São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 1988.
- Libâneo, J. C. *Saber, Saber Ser, Saber Fazer o Conteúdo do Fazer Pedagógico*. In: *Revista Interativa da Faculdade de Educação*, Goiânia: UFG, agosto de 1981.
- Luckesi, C. C. *O Papel do Estado na Educação*. In: *Conferência: O Papel do Estado na Educação*. Salvador, BA: UFBA/EGBA, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?*. In: *Idéias*, Nº 8, São Paulo: FDE, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação e Aprendizagem*. In: *I Conferência Realizada Pela Delegacia de Ensino de Suzano*. Coordenada pelo Prof. Dr. Suami P. de Azevedo, em 24 de outubro de 1997.
- Mello, G. N. de. *Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A Máquina que Cospe Crianças*. In: *Revista Veja*, São Paulo: Abril, novembro de 1991.

- Nascimento, Clara G. de Sá G. *Gestão Educacional e Formação de Professores*. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP (mimeo), 1997.
- Palma Filho, J. C. *Educação Pública — Tendências e Desafios*. São Paulo: CERED, 1990.
- Patto, M. H. S. *Fracasso Escolar como Objeto de Estudo*. Trabalho apresentado. em palestra na UNICAMP, São Paulo, 1988.
- Queiróz, Maria Isaura P. *Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva*. In: *Texto*, Nº 4, São Paulo, 1985.
- Silva, Theresa R. N. da & Davis, Claudia. *É proibido Repetir*. s.n.t., 1990.
- Siva, Theresa R. N. da. *Reorganização das Escolas*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1996.
- Snyders, G. *Alegria na Escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- Thiollent, Michael J. M. *Crítica Metodológica – Investigação Social e Enquete Operária*. In: *Coleção Teoria e Prática*, Nº 6, São Paulo: Pólis, 1981.

**ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Roteiro de Entrevistas**

## Roteiro Semi-Estruturado para Entrevista

### A. Perfil do professor:

#### A.1. Formação :

1º grau

2º grau – Magistério

2º grau

Universitário. Qual?

#### A.2. Idade :.....

Sexo:.....

#### A.3. Quanto tempo tem de magistério

#### A.4 Em que série costuma lecionar? Por quê?

#### A.5. Quantas horas trabalha por semana?

#### A.6. Em quantas escolas trabalha? Por quê?

### B. Conceito de prática de avaliação :

#### B.1. O que é avaliação para você?

#### B.2. Que tipo de avaliação você faz?

#### B.3. Qual a razão de usar esse tipo de avaliação?

#### B.4. Qual é o objetivo de estar avaliando?

#### B.5. Você registra os resultados de avaliação? Como você faz os registros?

#### B.6. Costuma planejar a avaliação?

#### B.7. Em que momento avalia? (Quando?)

#### B.8. Qual é a finalidade da avaliação?

#### B.9. Você tem problemas para avaliar?

#### B.10. Que critérios utiliza para avaliar o aluno?

#### B.11. Que mais lhe interessa na avaliação do aluno?

#### B.12. Qual é a função da avaliação? (Visão social)

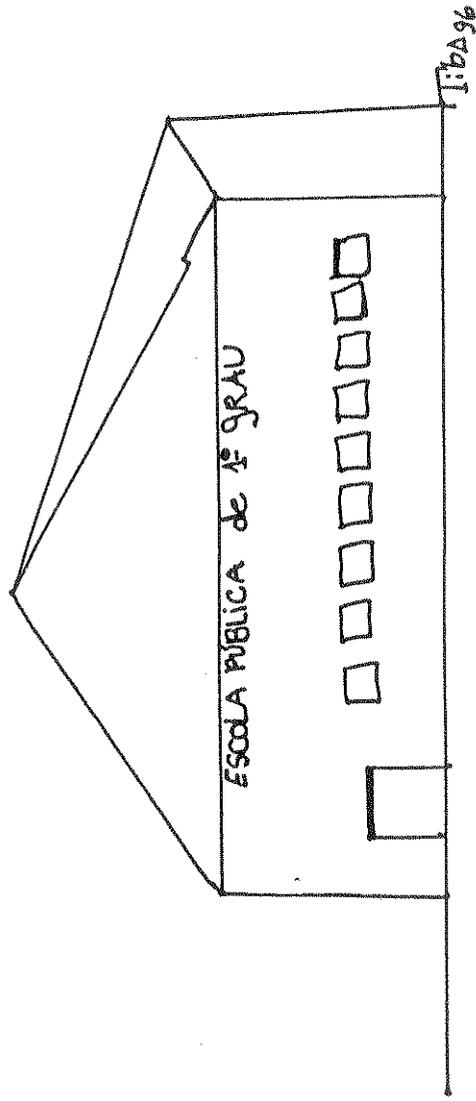
#### B.13. Você vê alguma relação entre avaliação e fracasso escolar?

#### B.14. E o professor tem algo a ver com a repetência e evasão?

#### B.15. E a escola tem algo a ver com isso?

## **ANEXO II**

**Ilustrações de Thiago A. R. A. Leite  
("Tiba")**



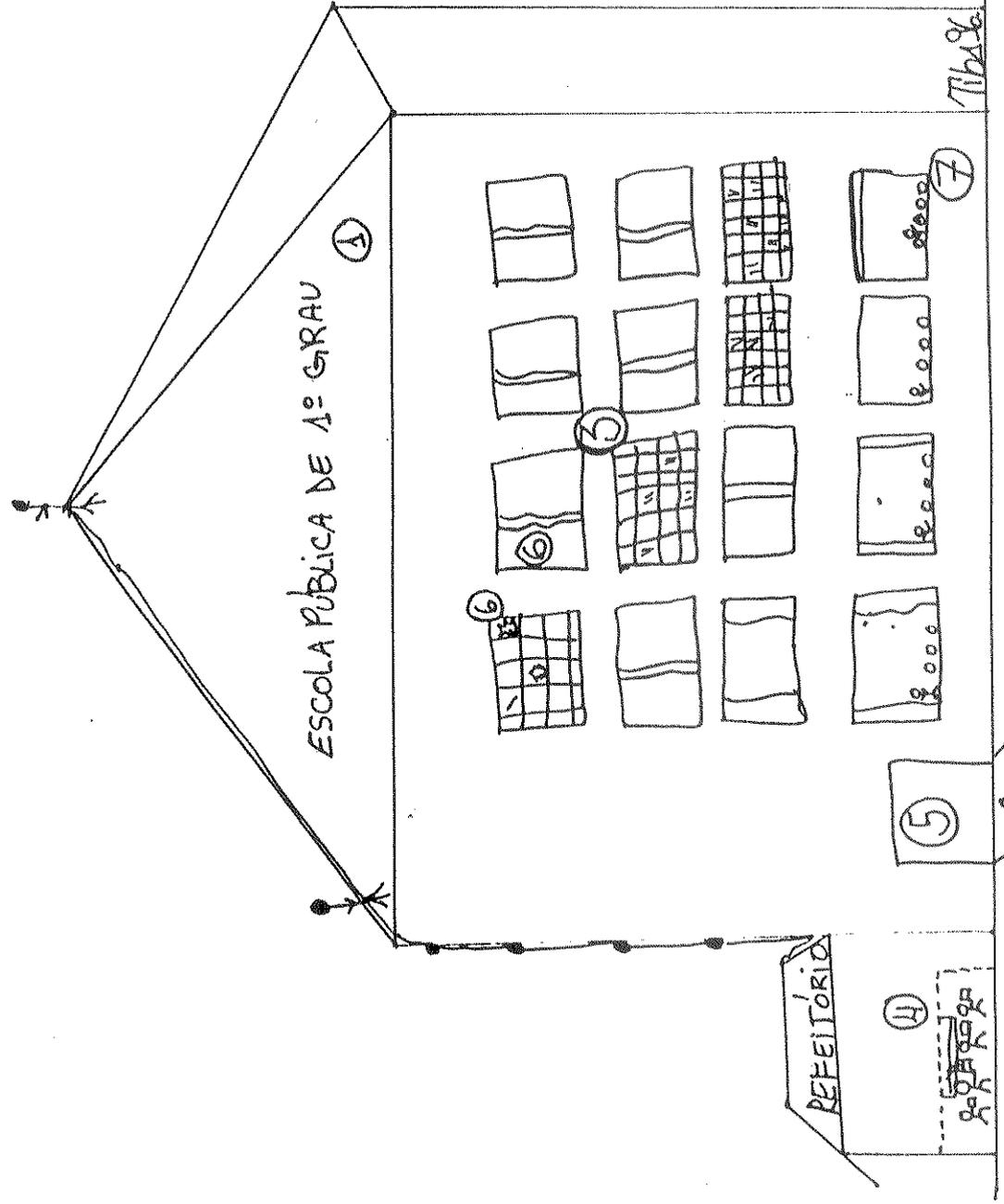
### Instruções de uso:

- CONSUMIR ATÉ 8 ANOS A PARTIR DA DATA DE MATRÍCULA
- DEIXAR EM LOCAL SECO E FRESCO
- DEIXE LONGE DE ANIMAIS E VÂNDALOS
- NÃO DANIFIQUE, ACHAR ASSISTÊNCIA TÉCNICA PARA ESCOLAS DE 1º GRAU É MUITO DIFÍCIL
- E SE CASO APRESENTAR ALGUM DEFEITO, ESPERE AS ELEIÇÕES

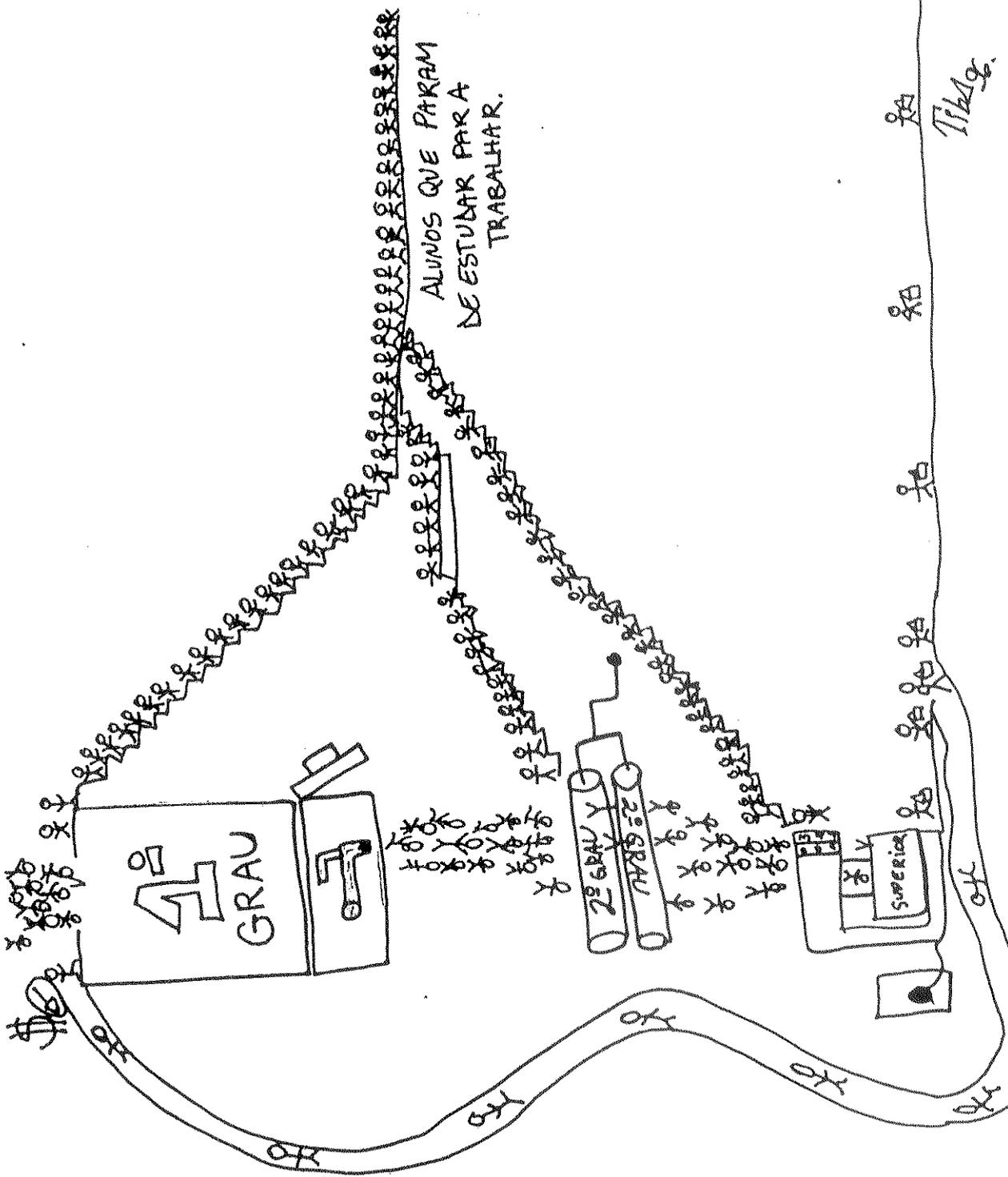
0 Jogo dos 7  
ERROS:

(UMA TRISTE REALIDADE)

- ① A ESCOLA ESTÁ CONSERVADA E COM DE SEGURANÇA
- ② OS ALUNOS ESTÃO FELIZES E L MATERIAL ESCOLAR
- ③ A ESCOLA TEM 3 ANDARES
- ④ TEM MERENDA ESCOLAR, E ESTA
- ⑤ NÃO TEM NINGUÉM TOMANDO O PORTÃO E OS ALUNOS NÃO ESTÃO
- ⑥ APENAS UM VIDRO ESTÁ QUEBRADO SALAS TEM CORTINAS
- ⑦ AS SALAS ESTÃO CAEIAS E PROFESSORES NÃO ESTÃO E NEM RECLAMANDO DO SALA



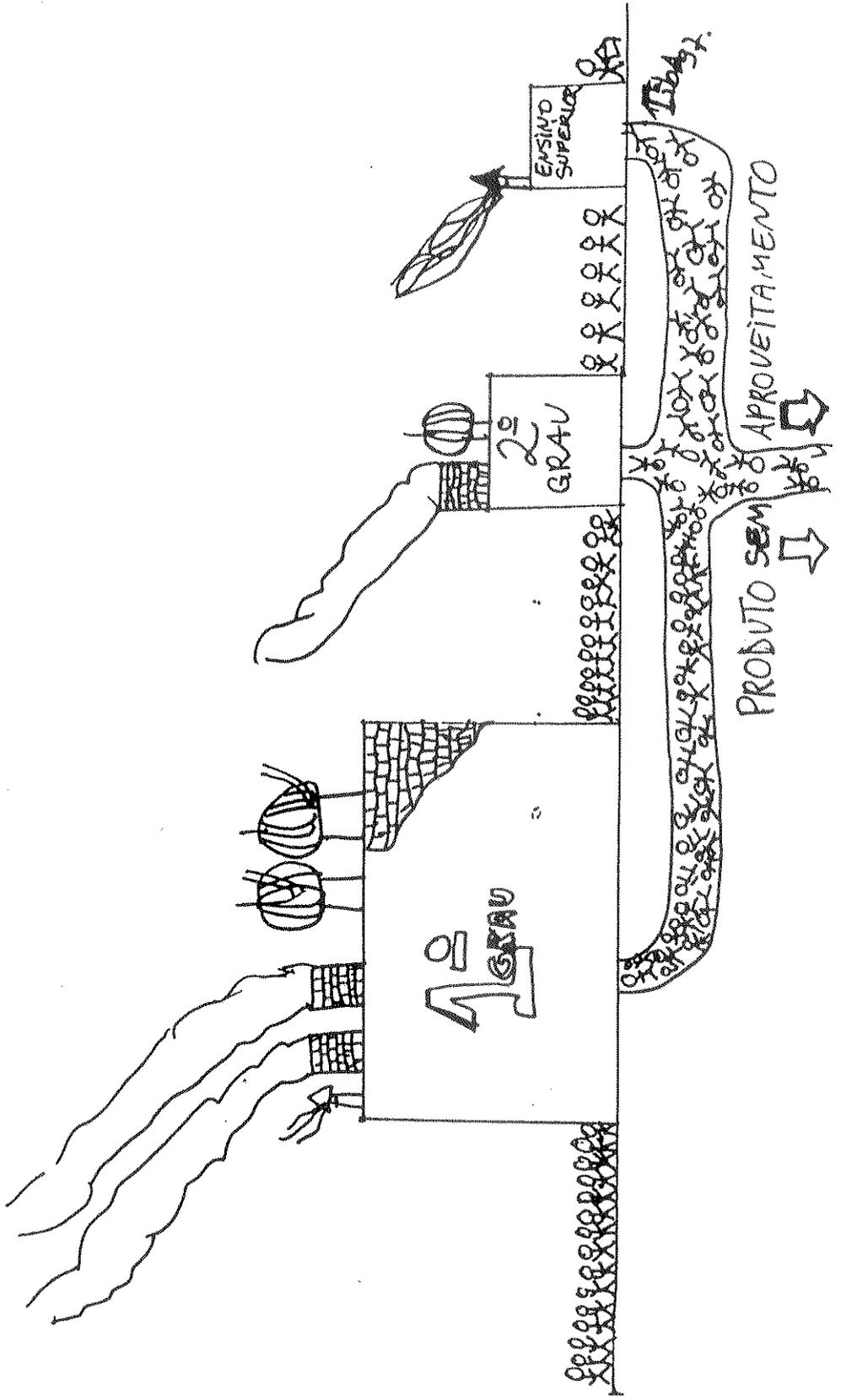
no 1º andar ②



ALUNOS QUE PARAM  
DE ESTUDAR PARA A  
TRABALHAR.

TibAg.

# A "EMPRESA ESCOLA"



PROFESORES

BA P E C D A P  
B B V A D D A P  
D B A W D S O C R  
D D A C D B S O R  
D D C E E D S O R  
A L U N O S

1916

PROVA-DIA: 1/9/96.

CAPÍTULO 11 AO  
CAPÍTULO 13



Tibays.

OS ALUNOS ADQUIRIRAM  
MUITOS DIREITOS, COM  
ISSO OS PROFESSORES  
SE SENTEM CRUCIFICADOS

Revisão do original: *Eneida Marques*  
Tradução para o Inglês: *Lucio Ricardo Burza*  
Ilustrações: *Thiago A. R. A. Leite (Tiba)*  
Editoração: *Jaime Balbino Gonçalves da Silva*  
Produção gráfica: *Genivaldo (Xerox do DCE)*

Para Contato: *Thais Andrea Rosa Leite*  
*Av. José Rodrigues Pires, Nº 40*  
*Jundiapéba – Mogi das Cruzes – São Paulo*  
*CEP.: 08752-060*  
*Tel.: (011) 801-7596*  
*e-mail: thandrea@hotmail.com*

UNICAMP – Campinas, SP  
Fevereiro de 1998