

---

**Avaliação Escolar: do medo ao  
prazer em aprender**

*Sandra Soares de Pontes*

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

BH/UFCE

AVALIAÇÃO ESCOLAR: DO MEDO AO PRAZER EM  
APRENDER

*Sandra Soares de Pontes*

FORTALEZA - CE

1996

BH/UFCE

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: DO MEDO AO PRAZER EM  
APRENDER**

*Sandra Soares de Pontes*

**ORIENTADORA**

**TERESA MARIA FROTA HAGUETTE, Ph.D**

**IN MEMORIAM**

**BANCA EXAMINADORA**

**ANDRÉ HAGUETTE, Ph.D**

**TEREZINHA DE JESUS PINHEIRO MACIEL, Ph.D**

**ELIANE DAYSE PONTES FURTADO, Ph.D**

*Dissertação apresentada e defendida  
como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação junto ao programa  
de pós-graduação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Ceará.*

**ABRIL 1996**

*“Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar  
o mundo em que vivemos para superar  
as contradições, comprometendo-nos  
com esse mundo para recriá-lo  
constantemente”.*

**Moacir Gadotti**

*Dedico este trabalho a todas as pessoas  
que amo e que me ajudaram com sua força e  
incentivo na realização deste  
sonho: o mestrado.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos sinceros a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

À professora Tereza Haguette pelo acompanhamento receptivo, delicado e rigoroso e pelas lições de vida, alegria e amizade. Sua ausência física na conclusão deste trabalho nos leva a transcender a existência material tendo a certeza da sua presença viva, corolário de seu testemunho de vida.

Ao professor André Haguette pela receptividade e carinho na conclusão desta pesquisa. O seu toque final foi fundamental. Às professoras Eliane Dayse e Terezinha Maciel pela valiosa contribuição na realização deste trabalho.

Ao CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisa) e a FUNDAÇÃO CESGRANRIO pela bolsa de estudo.

Às pessoas especiais pelo incentivo diário e por fazerem-me perceber com mais clareza o sentido da vida.

Aos professores Felipe Filho, Jane Coelho e Vanda Tereza pela força e revisão ortográfica do texto original. Aos professores do Departamento de Inglês do Colégio Marista Cearense e ao professor Itamar Medeiros pela colaboração com seus conhecimentos de língua inglesa.

Aos meus pais por terem me ensinado a lutar com garra e persistência na busca de um mundo melhor.

A todos os professores, alunos e pais e às escolas onde realizei a pesquisa.

Ao Colégio Marista Cearense Sagrado Coração pela compreensão e apoio dispensado à sua Supervisora Pedagógica.

## RESUMO

Esta dissertação tem seu foco principal centrado na tentativa de conhecer, analisar e discutir o processo de avaliação do rendimento escolar no contexto geral da escola e da educação.

Como a avaliação do rendimento escolar não é um assunto que possa ser dissociado do contexto da escola, o trabalho assumiu uma visão gestáltica à medida que se preocupou com questões como relações de poder (democracia e autoritarismo), nível de realização dos alunos para com a escola, processo ensino-aprendizagem e avaliação do trabalho educativo.

O estudo sobre avaliação escolar entendido a partir da superação do paradigma da classificação sofre forte influência de educadores como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Zélia Mediano e Ana Maria Saul. Os paradigmas da mediação e do diagnóstico são abordados como novas perspectivas rumo ao futuro da avaliação do rendimento escolar.



A investigação empírica foi realizada através do estudo de caso em duas escolas: uma escola pública, da rede estadual e uma escola particular, localizadas no município de Fortaleza, estado do Ceará. A observação do cotidiano, a aplicação de questionários e as entrevistas foram instrumentos usados para a coleta dos dados.

A pesquisa realizada enriqueceu a teoria estudada sobre a qualidade da escola. Esta qualidade, além de passar por aspectos como democratização, gestão democrática, integração escola x comunidade e valorização do profissional da educação, passa também como questões como competência conteudística, aprimoramento das relações interpessoais (fortalecimento das amizades), dinamismo do processo ensino-aprendizagem, formação integral do aluno ancorada em noções básicas de cidadania e ética, educação sexual e preparação para uma profissão.

As conclusões sobre o foco central da pesquisa - a avaliação do rendimento escolar - transparecem nos seguintes pontos:

- 1 - A avaliação do rendimento escolar é um aspecto importante na definição da qualidade da escola;

2 - A avaliação escolar não pode ser percebida isoladamente. Sua existência está amalgamada às outras etapas do processo ensino-aprendizagem: planejamento e execução;

BN/UFPA

3 - Já há na escola uma consciência de que a avaliação do rendimento escolar deve superar a natureza da simples classificação e caminhar na busca da natureza da mediação;

4 - Os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas já ultrapassam o rendimento escolar e caminham no sentido de avaliar o trabalho educativo como um todo;

5 - A aprendizagem significativa representa o objetivo por excelência do processo educativo;

6 - O sistema de avaliação da escola deve respaldar os objetivos definidos em seu projeto educativo.

## ABSTRACT

This work has its attention power based upon the attempt to know, analyse and discuss the evaluation process of the school achievement in the general context of schooling and education.

As the evaluation of school achievement is not a subject that can be separate or not associated with the context of the school, the work took over a gestaltic scope so that it concerned about problems such as power relationship (democracy and authoritarianism), level of fulfillment of students concerning the school, teaching and learning process and evaluation of the educational work.

The study about school evaluation know as the overcome of ranking paradigm suffers a strong influence from educators as Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Zélia Mediano and Ana Maria Saul. The paradigms of mediation and diagnosis are talked over as new prospects toward the future of schooling evaluation achievement.

The empirical investigation was accomplished through case study in two schools: a public one, member of state chain and a private school located in Fortaleza, state of Ceará. The quotidian observation, the

questionnaires and interviews were the instruments used to collect the known elements.

The research enriched the studied theory about the quality of the school. This quality, besides going through aspect such as democratization, and democratic function, integration school x community and to value the professional ao education, also goes through problems as competence of content and the improvement of interpersonal relationship (strengthening of friendships), dinamism of teaching and learning process, integral formation of the student supported by basic ideas of citizenship and ethics, sexual education and preparation of a professional.

Conclusions about the central focus of research - the evaluation of school acievement - shows up on the following spots:

- 1 - The evaluation of schooling achievement is an important aspect in the definition of the quality of the school;
- 2 - The schooling evaluation can not be perceived isolatedly. Its existence is mixed up with other steps of the teaching-learning process: planning and execution;

3 - There is already the conscience in school that the schooling achievement should overcome the kind of simple classification and walk towards the search of nature of mediation;

4 - The evaluation process developed in schools already surpasses the achievement and walk towards the educational work as a whole;

5 - The significant learning stands for the objective above all of the educational process;

6 - The evaluation system of the school should be based on the definitive targets in the educational project.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 16 |
| <b>OBJETIVOS</b> .....  | 24 |
| <b>1 - REVISÃO DA LITERATURA</b> .....  | 25 |
| <b>1.1 A QUESTÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA</b> .....   | 26 |
| 1.1.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA .....  | 27 |
| 1.1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA .....  | 30 |
| 1.1.3 INTEGRAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE .....  | 34 |
| 1.1.4 VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ...   | 36 |
| <b>1.2- AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS ATUAIS</b> .....  | 39 |
| <b>1.3- DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</b> ..... | 48 |
| <b>1.4- AVALIAÇÃO ESCOLAR: REALIDADE E PARADIGMAS</b> .....                                   | 63 |
| <b>1.4.1 PARADIGMA DO DIAGNÓSTICO</b> .....   | 64 |
| 1.4.1.1 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO .....   | 66 |
| 1.4.1.2 CARÁTER AUTORITÁRIO .....   | 68 |

|  |            |
|--|------------|
| 1.4.1.3 PAPEL DO ERRO .....  | 72         |
| <b>1.4.2 PARADIGMA CONSTRUTIVISTA .....</b>                                    | <b>74</b>  |
| 1.4.2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....  | 74         |
| 1.4.2.2 PIAGET E A AVALIAÇÃO .....   | 78         |
| 1.4.2.3 AÇÃO AVALIATIVA MEDIADORA .....  | 80         |
| <br>   |            |
| <b>1.5- A AVALIAÇÃO COMO REPRODUTORA DAS DESI-<br/>GUALDADES SOCIAIS .....</b> | <b>87</b>  |
| <br>   |            |
| <b>2- O CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>96</b>  |
| 2.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....                                     | 96         |
| 2.2 AS ESCOLAS SELECIONADAS .....  | 102        |
| 2.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....  | 106        |
| 2.4 O CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA AVALIATIVA.....                             | 109        |
| <br>   |            |
| <b>3-CONCLUSÕES .....</b>  | <b>159</b> |
| <br>   |            |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>  | <b>175</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXOS</b>  |            |

## INTRODUÇÃO

As reflexões desenvolvidas hoje em educação têm desembocado na questão da qualidade da escola. Na busca de tentar entender por onde passa essa qualidade, seja através de leituras e pesquisas, seja através de nossa prática educativa, configuramos que a temática avaliação está diretamente ligada à definição de qualidade do trabalho educativo.

Neste contexto, optamos por investigar como anda o processo de avaliação em nossa escola e até que ponto tem contribuído para o processo de democratização da educação. Assim surgiu o tema **AVALIAÇÃO ESCOLAR: DO MEDO AO PRAZER EM APRENDER.**

Nossas primeiras suspeitas a respeito da questão nos dão conta de que, consciente ou inconscientemente, os professores vêm transformando o ato de avaliar em exercício autoritário, o que acarreta no aluno um clima de tensão e medo frente às avaliações a que são submetidos.



Assim, a avaliação, que deveria ser uma excelente oportunidade de aprendizagem, de crescimento, tem-se transformado em verdadeiro martírio para os alunos. Eles respondem como podem. Através de sua indignação, desmotivação e até mesmo "indisciplina", procuram dizer a todos os que fazem educação que não é mais possível conceber a prática avaliativa da maneira como ela vem se desenvolvendo.

Para analisar a questão da avaliação, é preciso contextualizá-la em seus aspectos macrosociais. Pensar a educação implica, inicialmente, conhecer a evolução por que passou a humanidade no decorrer da história. Compreender o mundo em que vivemos, o tipo de sociedade à qual pertencemos significa conhecer a atuação do homem sobre a natureza. O homem é um ser que se produz a si mesmo através das relações com a natureza. Pelo trabalho, o homem se manifesta como sujeito do mundo e humaniza a natureza, impondo-lhe seus fins. Assim, o homem cria na natureza um mundo marcado pelo homem. A ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração. Portanto, o conhecimento humano exprime condições materiais de um dado momento histórico.

Da Antigüidade à Pós-Modernidade, o homem procurou entender o mundo, buscando respostas às suas inquietações e marcando

cada período histórico com as preocupações pertinentes à sua realidade: as explicações místicas, nos tempos mais remotos; as relações de servidão impostas pelo feudalismo, na Idade Média; o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia, na Modernidade; a preocupação com o indivíduo e com os pequenos grupos dentro da sociedade, na Pós-Modernidade. Assim, o homem procura construir sua história em um chão em que possa afirmar-se.

O contexto sócio-econômico-político influencia de modo peculiar a realidade educacional de um país. Fazendo uma leitura da história da educação brasileira, percebemos que qualquer período analisado converge para um modelo de educação conservadora e autoritária. Desde a educação na sociedade colonial, marcada pela imposição de valores civilizatórios (Jesuítas) e desrespeito à cultura indígena, até a recente época da educação "enlatada", detectamos uma elitização da educação, em detrimento das minorias desfavorecidas. Como a educação acompanha as estruturas e conjunturas da sociedade, não poderia ser diferente, uma vez que a nossa sociedade sempre foi marcada pela divisão de classes e injustiça estrutural.

O contexto econômico também se impõe de forma decisiva nos rumos da educação de nosso país. Do "milagre brasileiro", quando se

pretendia sair do subdesenvolvimento através da industrialização, até o recente período marcado por uma profunda recessão, constatamos que a educação brasileira sempre foi relegada a último plano.

Nos aspectos políticos, percebemos a crescente falta de opção séria e consciente de melhorar a educação no Brasil. É de interesse da classe política que o povo não tenha acesso ao saber elaborado, para que continue cego frente à realidade vigente e, assim, possa ser manipulado com mais facilidade.

Durante muito tempo, acreditamos que o professor deveria preocupar-se apenas em ministrar suas aulas, corrigir suas provas e exigir muita disciplina de seus alunos (a palmatória que o diga). Aos poucos, vimos que a educação não se constitui em "gaveta" que pode ser aberta ou fechada independente das outras. Começamos a perceber que não se pode admitir a gritante injustiça estrutural em que vivemos. É preciso diminuir a distância entre fome, pobreza e concentração de renda. Começa a despertar no educador a necessidade de uma consciência mais crítica e, conseqüentemente, de uma educação que ajude o homem a libertar-se desta situação de injustiça estrutural. A história passa a exigir um novo professor: crítico, consciente, aberto ao novo, político, comprometido com as mudanças sociais. Não há mais espaço para uma

prática pedagógica autoritária. A democracia, enfim, começa timidamente a invadir a sala de aula. E os professores? Estão preparados para esses desafios? A prática pedagógica hoje, é democrática? É feita em nossas escolas uma avaliação institucional séria que ilumine as mudanças a serem geradas na prática pedagógica? O sistema de avaliação do rendimento escolar se reveste de um caráter democrático?

Durante muito tempo a avaliação foi vista apenas na medida do seu aspecto quantitativo: testes, provas, sabatinas e, por que não dizer, “decoreba”. O aluno era “treinado” para responder apenas o que o professor havia ensinado em sala de aula. Se a resposta não fosse igual, estaria radicalmente errada. Com o advento da pedagogia tecnicista, tentamos enfatizar uma nova dimensão da avaliação. O professor deve fazer a avaliação sobre objetivos previamente traçados por ele e pela equipe técnica da escola. O planejamento é rigoroso. Aprendemos uma exaustiva lista de verbos no infinitivo, a fim de que possamos medir comportamentos estabelecidos “a priori”. Iniciamos um longo trâmite burocrático, onde as provas precisam ser analisadas por toda a equipe técnica da escola.

Criamos um clima de tensão para que o aluno realize suas provas. Organizamos uma semana especial, uma prova especial que gera

um conhecer superficial. A avaliação, portanto, exerce apenas uma função classificatória e burocrática. E o aluno, o que pensa e como se posiciona diante de tudo isso? O aluno, repetimos, reage. Indisciplina e "cola" não são causas, mas conseqüências de uma metodologia de trabalho ultrapassada. Quantas vezes o professor se pergunta: o que posso fazer para que o meu aluno aprenda?

Existe uma forte tendência entre os professores a cobrar nas provas aquilo que o aluno não é capaz de responder, aquilo que não é essencial a sua aprendizagem em uma determinada área do conhecimento. E mais, a avaliação, na maioria das vezes, é usada como instrumento coercitivo. Quanto mais indisciplinada for a turma, mais a prova deve ser difícil.

Na concepção tradicional, ser um bom professor está intrinsecamente ligado ao número de "zeros" atribuídos aos alunos. Dar zero significa competência, profissionalismo. Analisando a problemática sob uma nova ótica, o grande número de zeros significa que o professor não está conseguindo fazer com que seus alunos aprendam? E por que o aluno não aprende? Será que é por que o professor não sabe ensinar ou não sabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem? O que é a nota? Podemos reduzir a aprendizagem à nota, ao conceito? A média é um

engano, uma mentira? O aluno fez uma prova de adição. Tirou nota 8,0 (oito). Fez outra de subtração. Tirou nota 2,0 (dois). Somam-se as duas notas e dizemos que o aluno em Matemática é nota 5,0 (cinco). Quer dizer: ele sabe mais ou menos adição e subtração. Isso constitui-se em verdade sobre a aprendizagem do aluno? Por que o professor tem que reduzi-lo a uma média?

Outro aspecto relevante a ser considerado nas reflexões sobre avaliação é a linearidade com que o aluno é tratado em suas relações de aprendizagem. As tarefas e as provas não levam em conta as peculiaridades de cada aluno. Assim como a aprendizagem dá-se de uma forma processual, a avaliação também deveria levar em conta o processo. A gradação deve ser evidenciada tendo em vista os diferentes níveis de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Diante de um sistema educacional marcado pela fragmentação, pelo descrédito, urge analisar o papel da avaliação no sistema escolar. Afinal, como avaliar de uma forma democrática, participativa, contínua, processual e, por que não, prazerosa? A realidade sócio-econômica e política exige uma nova escola, uma nova forma de educar e, conseqüentemente, uma nova avaliação. Será que apenas as influências da realidade poderão gestar no professor uma nova forma de realizar a avaliação? Como o aluno poderá participar desse processo?

A escola, espaço formal de aquisição do saber elaborado, passa por um verdadeiro descrédito, especialmente por parte dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. A evasão escolar e a repetência são cada vez maiores. E, o que é pior, a escola sempre transfere para o aluno, para a família, para as condições materiais, a responsabilidade pelo fracasso do aluno. Será mesmo que o aluno é o fracassado ou a escola é a grande responsável pelo insucesso do aluno? E, o que ainda é mais grave, a escola através da inculcação ideológica, faz esse aluno sentir-se menos capaz, deixando claro que ele não tem condições de acompanhar o processo. Não será a escola que está fora do processo?

Todas essas questões exercem uma grande influência na educação. Portanto, refletir sobre a avaliação significa repensar a educação, recriar a escola de qualidade. Todo esse processo de mudança supõe, primeiro, uma reeducação dos educadores.

## **OBJETIVOS**

Diante do quadro social-econômico-político e educacional enfocado, pretendemos investigar, através desta pesquisa, a realidade da avaliação processada nos tempos hodiernos. Para atingirmos tal intento, perseguiremos os seguintes objetivos:

### **OBJETIVO GERAL**

Conhecer e analisar o processo de avaliação, tal como se desenvolve hoje na escola.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1- Observar os processos avaliativos desencadeados nas escolas.
- 2- Caracterizar o sistema de avaliação utilizado nas escolas;
- 3- Investigar as relações da avaliação com o processo de aprendizagem;
- 4- Conhecer a natureza da avaliação.



## **1 - REVISÃO DA LITERATURA**

Para a **revisão da literatura** elegemos os seguintes sub-temas: **A questão da qualidade da escola**, procurando alcançar uma reflexão mais ampla de como definir por onde passa essa qualidade. Autores como André César Médici (1993), Walter Garcia (1991), Moacir Gadotti (1992), Neidson Rodrigues (1987), Rose Neubauer Silva e Guiomar Namo de Mello (1992) iluminaram o caminho percorrido. Neste contexto de definição da qualidade que a escola deve perseguir, passamos a refletir sobre **avaliação: perspectivas atuais**. É nossa pretensão analisar a eclosão da avaliação numa perspectiva mais institucional, tendo em vista a definição da qualidade que desejamos para a escola atual. Heraldo Marelim Vianna (1992), José de Anchieta Esmeraldo Barreto (1993) e Jacobo Waiselfisz (1993) subsidiaram a análise.

Após essa visão mais holística, debruçamo-nos sobre a questão da avaliação do rendimento escolar e apresentamos o sub-tema **definição de avaliação, trajetória histórica e pressupostos epistemológicos**, tendo por base os trabalhos produzidos por Cipriano Luckesi (1995), Zélia Mediano (1990), Ana Maria Saul (1995) e Clarilza Prado de Sousa, org. (1993). Em seguida procuramos desenvolver um

estudo sobre **a realidade e os novos paradigmas** que iluminam o caminho da avaliação no atual contexto educacional. Tomamos por base os estudos de Bárbara Freitag (1993), Jussara Hoffmann (1991 e 1993), Cipriano Luckesi (1995), Celso Vasconcelos (1993) e Adriana de Oliveira Lima (1994). E finalmente procuramos analisar a temática **a avaliação como reprodutora das desigualdades sociais**. As contribuições da professora Guiomar Namó de Mello (1988) sobre a teoria da reprodução, do professor Cipriano Luckesi (1995) e de Libâneo (1992) sobre a evolução das pedagogias correspondentes aos diversos modelos sociais, que foram surgindo em nossa sociedade capitalista, serviram de base para o trabalho desenvolvido neste sub-tema.

### ***1.1 A QUESTÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA***

Reflexões, debates, produções científicas têm sido elaborados no sentido de encontrarmos definições, propostas de ação para a intensamente debatida escola de qualidade. Afinal, de que escola estamos falando? O que é qualidade? Que tipo de qualidade estamos vislumbrando para nossas escolas? É possível pensar a escola sem nos determos sobre a problemática mais ampla que é a educação? Partimos do macro ou do micro? Quais as implicações da realidade educacional frente

à realidade social na qual estamos inseridos? Qual o papel da educação na transformação desta sociedade? Como transformar a escola a fim de que ela esteja em consonância com o homem do seu tempo? Em que pólos podem consubstanciar-se essas mudanças?

Acreditamos que a transformação social passa pelo processo de democratização. E quais os princípios norteadores de uma sociedade democrática? É possível pensar em democracia paralelamente à justiça, à igualdade, à fraternidade? Como vislumbrar a democracia no projeto educacional de nosso país? Por onde passa a democracia na escola, nas relações do processo ensino aprendizagem, na avaliação escolar?

Não temos respostas para todos os questionamentos propostos. Acreditamos, contudo, que a definição da qualidade da escola passa por reflexões sobre democratização, gestão democrática, integração escola X comunidade e valorização do profissional da educação. Analisemos de "per si" cada uma dessas questões.

### ***1.1.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA***

Pensar numa escola democrática requer, primeiro, uma reflexão sobre a democracia na sociedade. São inerentes ao homem contemporâneo brasileiro os anseios de viver em uma sociedade

democrática, em virtude dos mais de vinte anos passados sob o peso da ditadura militar, que cerceou os direitos dos cidadãos. O professor Moacir Gadotti (1993, p.39) define o que seja uma sociedade democrática:

*Por uma sociedade democrática entendemos a sociedade em que o governo é realmente exercido pelo povo organizado, em que o poder popular é garantido por uma intensa participação nas decisões, em que as funções públicas são exercidas diretamente pelo povo, inclusive o controle e a fiscalização do poder econômico, bem como das instituições e dos diversos poderes governamentais, em que as liberdades individuais são respeitadas, os direitos protegidos, em que as liberdades sociais, tais como a liberdade sindical e o direito de greve são garantidos. Enfim, uma sociedade é efetivamente democrática quando ela é aberta e universal, autocontrolada e autodirigida (...)*

A sociedade brasileira vive em processo de democratização. Não é apenas o exercício do voto que plenifica a democracia. A questão é muito mais ampla. O povo consciente, esclarecido, organizado precisa participar mais das decisões em nosso país. Este período de transição tem sido um excelente exercício de consciência política para o povo brasileiro. Aos poucos, a elite burguesa vai sentindo-se ameaçada pela organização popular. Dessa forma, a democracia é uma utopia atingível, um sonho possível que se constrói a cada dia. Assim como os movimentos sociais

empunham a bandeira da democracia no país, fazendo com que a sociedade se abra a formas múltiplas de participação nos seus processos decisórios, é preciso que a escola também seja invadida por esses princípios de democratização. A democratização da escola é um aspecto da democratização da sociedade. O processo de democratização da escola tem seu perfil traçado pelo professor Neidson Rodrigues (1991, pp. 38 e 39):

*(...) a participação da comunidade no âmbito da escola é um processo de mão dupla, isto é, a escola deve participar dos processos decisórios da totalidade da sociedade, da mesma forma que a sociedade deve participar dos processos decisórios da totalidade da atividade escolar (...). É fundamental que a escola universalize a sua experiência e a sua prática pedagógica. Que ela não continue sendo a escola de uma classe, nem uma escola para uma classe. A escola se democratizará à medida em que seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes. Isso significa, necessariamente, que temos de discutir toda a questão dos fins da escola e que essa discussão não pode ser privilégio dos intelectuais, das lideranças ou das elites educacionais. É necessário colocar a questão da democratização em torno da definição dos objetivos da escola, e determinar o papel dos agentes educacionais e daqueles que sofrem a ação dos agentes educacionais, - os alunos, bem como o papel que a comunidade pode ter na determinação dos fins da educação, no dia-a-dia da escola, nos problemas específicos da atividade escolar.*

Portanto, o processo de democratização da escola não passa apenas pela questão da participação dos alunos, professores e técnicos. A democratização ultrapassa os muros da escola e convoca a sociedade para que, formando uma verdadeira comunidade educativa, possa dizer que tipo de escola quer para seus filhos. É ainda Neidson Rodrigues (1991, p.40) que reitera:

*Quando a sociedade brasileira, discutindo a escola, puder formular o seu destino, puder estabelecer o tipo de escola necessária para a sociedade, estaremos a caminho de concretizar a democratização da escola.*

### **1.1.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA**

O processo de democratização da escola esbarrou primeiro na estrutura administrativa da escola pública brasileira. Um dos principais pontos de entrave foi a descontinuidade. Cada Ministro, cada Secretário de Educação elabora planos, traça prioridades que, com a mudança de pessoas, não sofrem uma continuidade. Não há um compromisso sério com a educação, com uma política que não é de alguém, mas que é necessária à realidade educacional. Durante muito tempo, talvez reflexo

dos anos de ditadura, as Secretarias de Educação impunham às escolas todo o seu fazer pedagógico. Dos projetos aos planos de aula, tudo vinha pronto, sem respeitar as especificidades de cada unidade escolar. Como se não bastasse, o governo (Federal, Estadual ou Municipal) escolhia os diretores e vice-diretores das escolas. O apadrinhamento político dominava essas escolhas. Com o advento do processo de abertura política do Brasil, alguns Estados brasileiros apresentam antecedentes importantes nas tentativas de descentralizar a gestão educacional. As professoras Rose Neubauer Silva e Guiomar Namó de Melo (1992, pp. 8 e 9) apresentam o processo vivido pelos Estados de Minas Gerais, Paraná e São Paulo:

*Minas Gerais viveu, no período de 83 a 85, um processo de democratização das instituições educacionais(...)cuja expressão mais emblemática foi o famoso Congresso Mineiro de Educação. Na realidade, datam desse período a instituição dos colegiados escolares e um trabalho de revisão curricular que tinha por objetivo dar ao conteúdo do ensino um caráter de conscientização do aluno, tendo em vista a formação da cidadania. Datam desse período as primeiras tentativas de mudar a forma de indicação dos diretores escolares que, infelizmente, não se consolidaram. No estado do Paraná, a forma mais visível de mudança no padrão de gestão do período de 83 a 88/89 foi a instituição de eleição direta para diretores, adotada para todas as escolas da rede estadual(...). No município de São Paulo os antecedentes das atuais mudanças na gestão educacional podem ser verificados com maior clareza (...)*

*no período 83/85(...).Já estavam presentes naquele início de década a preocupação em organizar canais de participação da comunidade escolar(...).Encontra-se aí a indicação de diretores substituída pelos Conselhos Escolares e a própria redefinição do papel destes últimos, tornando-os deliberativos, sendo que esta última medida não foi implantada senão quatro anos depois, já no período 89/92(...)*

Pelas experiências relatadas, observamos que a democratização da gestão não está apenas ligada à questão da eleição de diretores, mas outros aspectos importantes somam-se a ele. São eles: instituição dos colegiados escolares, revisão curricular centrada na formação da cidadania, organização de canais de participação da comunidade escolar e redefinição do papel dos conselhos escolares, tornando-os deliberativos.

Algumas críticas têm sido feitas ao processo de eleição de diretores. Apesar do reconhecimento de que se lutar pela escolha do dirigente é um caminho para a democratização, não podemos julgar que esse é o único, nem mesmo o mais importante. André César Médici (1993, p.9) assim se pronuncia sobre o assunto:

*Pode-se dizer que o processo de eleição de diretores, da forma como tem sido conduzido em muitas regiões,*



*Pode-se dizer que o processo de eleição de diretores, da forma como tem sido conduzido em muitas regiões, foi mais um elemento a favorecer o recrudescimento do corporativismo nas escolas. Além da ponderação da estrutura representativa favorecer professores e funcionários, a participação da comunidade (e dos alunos) nem sempre garante níveis adequados de representação social.*

A posição de Médici é reiterada e completada por Walter Garcia (1991, pp. 39 e 40) nos seguintes termos:

*Em realidade, o avanço das propostas de democratização da gestão não se dá linearmente e em sentido francamente ascendente: por vezes se confunde com o espírito corporativo docente, que, em muitos lugares, como no Brasil por exemplo, identifica gestão democrática com eleição de dirigentes das escolas por pais, alunos e funcionários vinculados ao estabelecimento.*

*Essa prática, em que pesem os acertos em muitos casos, começa a ser questionada, sobretudo porque desconhece que a gestão educativa exige conhecimentos técnicos especializados e outras qualificações pessoais que, habitualmente, são considerados como requisitos aos postos eletivos.*

As reflexões desenvolvidas até aqui nos fazem pensar em um novo padrão de gestão escolar. Este novo padrão teria as seguintes marcas características: participação da comunidade educativa em níveis

mais definidos em termos de reais co-responsabilidades na gestão escolar, bem como da criação de mecanismos de avaliação que potencialmente podem levar a processos de prestação de contas e responsabilização da escola pelos resultados da aprendizagem; criação de condições de supervisão e acompanhamento desse processo de autonomia; envolvimento do corpo de professores, funcionários e alunos da escola, em conjunto com a direção, no aumento da eficiência e na melhoria do desempenho, enquanto elementos indissociáveis do processo de democratização e participação.

### ***1.1.3 INTEGRAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE***

Pensar na democratização da escola significa pensar no processo de inserção da escola na vida da comunidade e, também, da comunidade na escola. Desconhecer a realidade cultural em que o aluno está inserido significa veicular uma educação alienada.

Segundo Neidson Rodrigues (1991, pp. 39 e 40) é preciso:

*(...)permitir que a cultura do povo da forma como ela se manifesta ao nível das tradições, da sua concepção de mundo, possa, também, ser atravessada pela escola(...) Que a escola possa ser um centro de debates, de discussão, de ampliação dos valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que ela atende, permitindo assim, uma integração cultural, não pela dissociação dos valores tradicionais da sociedade, mas pela incorporação dos novos*

*tradicionais da sociedade, mas pela incorporação dos novos valores que, agora, são conquistados e transmitidos pela prática educacional.*

O papel da escola é exatamente este: ser um centro de debates, de discussão, de ampliação dos valores da própria cultura. Na escola das camadas populares, os conteúdos curriculares devem partir dos valores culturais, utilizando-os como ponto de partida para chegar à aquisição do saber elaborado, sistemático e, talvez, burguês. Qual é a escola que as camadas populares querem para seus filhos? Moacir Gadotti (1992, p.52) responde a esta questão.

*De acordo com a pesquisa que realizamos, essa escola é aquela que atende a todos, deve ser igual para "pobres" e "ricos", gratuita, participativa, com "ensino forte "(conteúdos "tradicionais", mas que tenham a ver com a vida) e de tempo integral para professores e alunos. Uma escola bonita, limpa e bem construída, bem organizada, com um professor dedicado, competente, capaz de "conhecer e compreender os alunos". Essa escola não discrimina e não tem preconceitos em relação aos alunos e suas famílias ("não tem medo de pobre"), estabelece um clima gostoso, alegre e democrático.*

As escolas brasileiras já despertaram para a necessidade de integração com a comunidade. Algumas iniciativas já se destacam:

Atuação das APM'S (Associação de Pais e Mestres), participação da comunidade no processo de escolha dos diretores das escolas, relação estreita da escola com as associações comunitárias, participação da comunidade nos conselhos escolares.

A participação da comunidade deve ir muito mais além. É preciso que comunidade e escola construam, juntas, o processo educativo, definindo que tipo de homem e de mulher querem formar e para que tipo de sociedade.

#### ***1.1.4 VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO***

É impossível pensar em uma escola de qualidade sem priorizar a valorização do profissional da educação.

A história da educação brasileira tem mostrado a importância do professor no contexto educacional. Com a pedagogia tradicional, o professor foi considerado o centro do processo ensino-aprendizagem. A carga de autoritarismo colocada na figura do professor deixou marcas

profundas que, ainda hoje, teimam em resistir. Com o advento do escolanovismo, o aluno passa ao centro e o professor a ser um acessório não muito importante. Na pedagogia tecnicista ousamos pensar em substituir o professor pela máquina, pela tecnologia. Atualmente todos os seminários, congressos, debates reiteram que a maior tecnologia educativa, que reúne condições ideais de eficácia e eficiência, segue sendo o professor.

Mas, de que estamos falando, quando levantamos a bandeira da valorização do professor? Inicialmente estamos defendendo um programa de capacitação permanente. Esta necessidade se deve à questão da atualização permanente do profissional em educação. Como o conhecimento não é estático, ele se constrói diuturnamente, é necessário manter-se atualizado com as novas descobertas científicas e tecnológicas. Uma outra fundamentação é a questão da competência profissional, que nem sempre é bem trabalhada pela universidade. Na opinião de muitos, o melhor caminho experimentado por estados e municípios é a capacitação em exercício, quando o distanciamento da realidade é apenas o suficiente para enxergar questões maiores. O programa de aperfeiçoamento dos profissionais da educação deve abranger intercâmbio de experiências, produção de trabalhos pedagógicos, veiculação de material didático-pedagógico, bem como a realização de cursos, seminários e estudos.

A valorização do professor passa necessariamente pela questão salarial. Uma diminuição das distorções salariais exige a definição do estatuto do magistério e o estabelecimento de um plano de cargos e salários que estimule o aperfeiçoamento constante. O concurso é uma forma democrática de acesso ao magistério e deve abolir de vez qualquer espécie de apadrinhamento.

O perfil de um educador para uma escola de qualidade deve conter algumas características fundamentais:

*Em primeiro lugar, o professor deve estar comprometido politicamente com a sua tarefa de educador. Esse comprometimento exige que as pessoas tenham consciência da responsabilidade que lhes foi confiada. Do educador se exige uma constante preocupação com o ato educativo(...). Ninguém é comprometido politicamente de uma vez por todas. O compromisso é como um ato de amor, que tem de se renovar diariamente(...). Em segundo lugar, o professor comprometido politicamente tem de ser tecnicamente competente(...). Aquele educador que se sente comprometido politicamente já está com a vontade direcionada para sua preparação técnica(...). Em terceiro lugar, se a escola se pretende democrática, o educador necessário para ela deve assumir democraticamente a sua tarefa educativa. (RODRIGUES, 1991:65-67)*

O compromisso político do educador, além da consciência da responsabilidade de sua tarefa educativa, deve vislumbrar questões maiores, como a organização da categoria. O corporativismo que dominou o magistério nos últimos anos deve ser rejeitado. Mas a organização sindical deve levar a uma maior conscientização da categoria, ficando mais fácil assumir coletivamente a luta por uma educação séria que poderá transformar este país.

## ***1.2 AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS ATUAIS***

É quase impossível pensar em qualidade da educação sem refletir sobre a prática avaliativa desenvolvida em nossas escolas. Falar em avaliação no contexto educacional exige uma reflexão em duas direções: a avaliação da instituição escolar e a avaliação do rendimento escolar.

Durante muito tempo a avaliação escolar foi unilateral. Apenas os alunos eram avaliados. Os professores rejeitavam qualquer tentativa de avaliação do trabalho docente. A implementação de uma avaliação institucional séria, que oriente o repensar da prática educativa, vem acontecendo de forma lenta no sistema educacional brasileiro.

Nas duas últimas décadas, o desenvolvimento da pesquisa e da avaliação educacional se devem, em primeiro lugar, ao confronto entre métodos quantitativos e métodos qualitativos e, em segundo, à implantação e desenvolvimento dos Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar.

Jacobo Waiselfisz (1993, pp. 60 e 61) explica que as razões dessa eclosão são as seguintes:

*a) Ênfase na qualidade: não basta a construção ou ampliação de prédios escolares e a dotação de insumos necessário; é preciso definir o que seja qualidade e em que aspectos da realidade teríamos que mexer para melhorar a qualidade. Assim, a ênfase na qualidade tem provocado uma pressão por informações que permitam entender o problema e orientar nas soluções.*

*b) Políticas de descentralização: desconcentração dos sistemas educacionais que vão desde a municipalização até a gestão autônoma do ensino. Esta desconcentração implica: - a redefinição do papel do Estado e das funções do poder central; - a reorientação dos padrões de financiamento e alocação de recursos; - a necessidade de adotar controles mais flexíveis combinados com um forte componente de avaliação de produto ou de resultados.*



*c) Pressão social:(e política) no sentido de levantar e tornar públicas informações sobre o desempenho dos sistemas escolares.*

Justificadas as razões da eclosão da avaliação institucional, passemos à tentativa de defini-la. Para a maior parte dos educadores, avaliação significa *o julgamento de valor de uma iniciativa organizacional. E é justamente no julgamento comparativo entre ação educativa e os padrões, previamente definidos, em que consiste a avaliação. (POPHAM, 1977:11)*

Avaliar significa, portanto,

*(...) julgar qualidade, comparando-a com critérios e padrões previamente definidos. Será, portanto, na definição de qualidade e de critérios que a diferença de orientação filosófica colocará pessoas em campos divergentes, enquanto que a escolha de metodologias próprias influenciará diferentemente os processos comparativos. (BARRETO, 1993:46)*

Neste sentido, avaliação não se confunde com técnicas de medidas. As medidas são subsídios para o ato de julgar, que é prerrogativa do avaliador.

Definida a avaliação passemos a refletir a que propósitos ela poderá servir. Segundo Heraldo Marelim Vianna (1992, pp. 55 e 56), a avaliação institucional poderá:

*Avaliar a eficiência de professores, currículos, sistemas e programas educacionais; identificar diferentes tendências quanto ao desempenho educacional; determinar o progresso educacional do ponto de vista regional, nacional e até mesmo entre nações; possibilitar a definição e o planejamento de currículos, assim como a definição de novas políticas educacionais.*

Após essa visão geral sobre a avaliação institucional, passemos a analisar as tentativas de estruturação de sistemas de avaliação do ensino de lo. grau no Chile, Costa Rica, México e Brasil (América Latina). Essa trajetória histórica é importante para definirmos como está sendo realizada a avaliação institucional em nosso sistema educacional. A síntese do estudo é baseada no trabalho de Jacobo Waiselfisz (1993, pp. 63 a 67)

*(...) O SIMCE (Sistema de informaciones sobre la calidad de la educación) - CHILE, 1988. O sistema propõe-se auferir os resultados educacionais nas áreas de Matemática, Espanhol, Ciências Sociais e Ciências Naturais, assim como a evolução dos indicadores de eficiência interna nas escolas.(...)*

*As baterias de testes foram aplicadas com alunos da 4a. e 8a. séries.*

*O IIMEC (Instituto de Investigaciones para el mejoramiento de la educación em Costa Rica) - 1986 e 1987) objetivava tornar de conhecimento público o baixo nível da educação no país e com isso conduzir a um debate nacional que possibilite a reintrodução das avaliações somativas no sistema de ensino.(...) (A partir da reforma educacional de 1960, existe a impressão bastante generalizada de que a qualidade do ensino sofreu sérios abalos como consequência da política de promoção automática e a eliminação dos exames de ingresso ao ciclo secundário).(...) Realização por amostra estratificada.*

*O SNEE (Sistema Nacional de Evaluación Educacional) México - 1989 - 1994 pretendia avaliar a aprendizagem nas disciplinas dos diferentes níveis de ensino, estabelecer diferenças regionais de aprendizagem e ponderar a efetividade pedagógica das escolas.(...) Essa avaliação mostrou um baixo nível cognitivo da maior parte dos alunos. Também mostrou que os resultados dos alunos estão intimamente ligados a seu nível sócio - econômico e à localização rural ou urbana da escola.*

*O SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) Brasil - 1992 (...) pretendia avaliar a situação, estratégias e resultados dos sistemas educacionais, abordando-se as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional.*

Para o nosso estudo sobre a avaliação institucional, faz-se necessário tecermos, ainda que de forma sintética, alguns comentários sobre os resultados do SAEB. Em primeiro lugar é preciso considerar a questão do acesso. Segundo os documentos disponíveis do SAEB (MEC,1992; Waiselfisz, 1991) para 1990, o ensino regular de 1º grau atendeu no país aproximadamente 30 milhões de crianças. Pelas estimativas censitárias, isso significa uma cobertura escolar de 86,3% para a população na faixa dos 7 aos 14 anos. No quinquênio 85/90, a matrícula inicial verificou um aumento de 2,4% ao ano. Considerando que a população na faixa etária dos 7 aos 14 anos cresceu, na década de 80, a uma taxa de aproximadamente 1,2% aa. ter-se-ia um saldo líquido positivo (melhoria real das condições de escolarização) de aproximadamente 1,2% aa. O que ainda persiste são profundos desequilíbrios regionais. Enquanto o Sudeste, para fins da década de 80, apresentava uma cobertura em torno de 96%, no Nordeste do país o atendimento se limitava a 71%, com sérios indícios de estagnação e, inclusive, perda das condições de cobertura em várias UF (Unidade da Federação) da região.

Estes sinais de maturidade na cobertura são contrastados pela **baixa produtividade do sistema**. A taxa de sobrevivência de coorte

(percentagem de alunos em que numa coorte escolar finalizam a 8a. série no tempo correspondente) gira em torno de 20%. O Brasil se coloca em último lugar entre os países da América Latina. Num conjunto mundial de 114 países de todos os continentes, a taxa do Brasil só é levemente superior à da Guiné-Bissau, na África, e à de Bangladesh, na Ásia.

Com referência ao desempenho acadêmico dos alunos, resultados que estão a falar diretamente da qualidade do ensino ministrado, não são muito alentadores e indicam um baixíssimo nível de aprendizagem em nossas escolas públicas. Com resultados médios, que oscilam entre 30 e 56% do mínimo julgado indispensável por cada UF, surge uma situação na qual poucos são os alunos (em certos casos, menos de 1 em 1000) que conseguem dominar os conteúdos necessários de cada área do saber escolar (Ministério da Educação, 1992).

Com relação à gestão da escola, concluímos que a prática administrativa da direção é calcada em uma racionalidade burocrática, que provoca a rotinização e esquecimento dos objetivos fundamentais da organização escolar, quais sejam, processos pedagógicos e papel da escola.

Entre os professores, evidencia-se uma virtual ausência de responsabilidade pelos produtos que a escola gera: as causas do fracasso e dos problemas são atribuídas a fatores extra-escolares. Se, em seu ideário, destacam-se inclinações progressistas e legalistas, na prática cotidiana, em sala de aula, aparece a predominância de traços tradicionais.

Supomos que uma das ferramentas fundamentais para a melhoria da qualidade é a capacitação e/ou aperfeiçoamento do corpo docente. Pelos dados do SAEB em nenhum caso a capacitação do professor explica sequer 1% das variações no rendimento dos alunos. Também não foi encontrada associação nenhuma entre tamanho da turma e rendimento dos alunos nas 12 séries/disciplinas testadas, aparecendo, em diversos casos, associação positiva, ou seja, quanto maior o tamanho da turma, melhor rendimento. Consideramos que essas análises sugerem esses resultados quando as variáveis são tomadas uma a uma.

Em síntese, a conclusão geral que tiramos do SAEB é a seguinte: a relação causal entre insumos, tomados um a um, e os resultados pedagógicos encontram escassa ou nula sustentação nos diversos estudos realizados. Excetuamos aqui o livro didático que, por si só, interfere nos resultados pedagógicos. Isso não quer dizer que a escola

não precisa desses insumos. Significa que o relevante é a matriz organizacional da escola, que dá sentido e determina as formas de utilização dos insumos, a articulação entre esses insumos e determinada proposta pedagógica e, como consequência, as formas pelas quais esses insumos se transformam em resultados escolares.

E o que podemos entender por matriz organizacional da escola que favorece o desempenho escolar dos alunos? Algumas características parecem básicas:

*Existência de um projeto pedagógico compartilhado pelos diferentes setores da escola(participativo); Consolidação de uma equipe de trabalho docente que implementa a proposta da escola; Compromisso e responsabilização pela aprendizagem dos alunos; Maximização das oportunidades de aprendizagem por parte dos alunos; Primazia e proteção do tempo pedagógico; Presença de uma direção dinâmica, com liderança e autoridade; Mecanismos de avaliação freqüentes e diversificados, que informam aos partícipes e ao âmbito externo, do andamento das propostas, dos problemas a superar e dos resultados auferidos. (OAKES e MELLO apud WAISELFISZ, 1993, P.76)*

### ***1.3 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS***

#### ***1.3.1 DEFINIÇÃO DE AVALIAÇÃO***

BH/UFC

Durante este estudo já apresentamos uma definição de avaliação em um caráter mais institucional. Tentaremos, agora, considerar a definição de avaliação do rendimento escolar.

Dissemos que a avaliação está vinculada a uma forma de fazer educação (pedagogia), que, por sua vez, reflete uma concepção de sociedade e de mundo. Mas, o que é mesmo avaliação? Em sentido amplo, podemos dizer que a avaliação apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a de nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos.



Em sentido restrito, a avaliação escolar vem sendo analisada por professores e alunos através de diferentes parâmetros, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Concordamos com Luckesi (1995, p. 33) quando afirma "que a definição mais comum de avaliação que encontramos nos manuais, e que é adequada, estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão." O próprio Luckesi nos explica essa definição na ótica de uma avaliação mais construtiva:

*(...)Em primeiro lugar, ela é um juízo de valor, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos, portanto, diverso do juízo de existência, que se funda nas demarcações físicas do objeto(...). Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade. Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto(...). Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de não-indiferença, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.. (LUCKESI, 1995:33)*

Analisando essa definição sob a ótica da avaliação tradicional, percebemos uma distorção dos significados de suas partes.

- a) A avaliação é um julgamento de valor; nesta concepção, o professor se acha no direito de julgar o aluno em superior, médio ou inferior (bom, mais ou menos, ruim) e o seu trabalho se reduz à mera classificação;
- b) Sobre manifestações relevantes da realidade: dificilmente o professor buscará o que existe por trás dos resultados do aluno. Apenas o que está aparente e pode ser observável interessa;
- c) Tendo em vista uma tomada de decisão: aqui o professor decide pela aprovação ou reprovação do aluno. Ele é o dono dessa decisão e, dependendo de sua vontade, poderá encontrar meios de "empurrar" o aluno para a aprovação ou reprovação.

A professora Zélia Mediano (1990, pp. 134 e 136), analisando aspectos da definição apresentada por Luckesi, assim se expressa:

*(...)Um segundo problema muito comum diz respeito aos dados relevantes a que se refere a conceituação de Luckesi. Este aspecto está certamente ligado à filosofia da educação que embasa a prática pedagógica do professor: que tipo de homem se quer formar, para que tipo de sociedade. Frequentemente os dados coletados para o processo de avaliação envolvem apenas memorização de fatos e*

*informações.(...) O terceiro componente da definição de Luckesi - a tomada de decisões - também apresenta problemas na prática pedagógica. Que tipo de decisões podem ocorrer após uma avaliação? A mais importante seria detectar as falhas ocorridas no processo de transmissão do conhecimento, para superá-las, corrigí-las, fazer com que essa transmissão realmente ocorra.*

Definir avaliação é, portanto, entendê-la e concebê-la sob o enfoque da **reflexão geradora de novas ações**. É este o grande sentido da avaliação do rendimento escolar. Ela não é fim em si mesma e não deve ser supervalorizada como o momento mais importante do processo ensino-aprendizagem e tão pouco deve funcionar como instrumento controlador da disciplina dos alunos. A avaliação como reflexão geradora de novas ações implica em saber que tipo de decisões podem ocorrer após uma avaliação. A mais importante seria detectar as falhas ocorridas no processo de aprendizagem e fazer com que essa aprendizagem realmente ocorra. E ainda refletir sobre até que ponto o conhecimento foi, não só apreendido, mas também construído? Até onde tem ido o processo de aprendizagem? O que o professor pode fazer para que o aluno aprenda? A partir de uma ação pedagógica centrada nessas idéias, ficará mais claro para alunos e professores o que é realmente avaliação.

### **1.3.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR**

Sem a intenção de compor uma exaustiva história da avaliação educacional, será traçada brevemente aqui sua trajetória através de suas principais vertentes, visando a destacar os alvos mais expressivos. Utilizaremos o trabalho da professora Ana Maria Saul (1995) para tratarmos esta questão.

Nevo (1983), em sua revisão analítica da literatura sobre a avaliação educacional, assim se manifesta: "Quase toda a literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até essa data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre avaliação de outros objetos, tais como projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais." (NEVO, 1983 apud SAUL, 1995, p. 26)

Buscar as origens da avaliação da aprendizagem é remontar pelo menos ao início do século, ao movimento de testes educacionais,

desenvolvidos por Robert Thorndike (1901), nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais.

Na década de 30, a idéia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos qualitativos do desempenho dos alunos a incluir outros instrumentos. Dentre os estudos desenvolvidos, causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais o "Estudo dos Oito Anos", planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith (1949).

Sobre o enfoque avaliativo de Tyler e seus seguidores, acompanhemos a exposição de Ana Maria Saul:

*O estudo de Tyler incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares. (SAUL, 1995:27)*

O enfoque qualitativo de Tyler, caracterizado e conhecido como "avaliação por objetivos", foi gradualmente sistematizado. Vejamos como Tyler coloca as pilastras de sua teoria:

*O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem estas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento dos alunos, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende é justamente modificar tais comportamentos. (TYLER, 1949 apud SAUL, 1995, p. 27))*

Como podemos observar, o enfoque desse teórico é comportamentalista e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorridas, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor.

Robert F. Mager (1962), assumindo as idéias científicas de Tyler e apoiado na crença básica do valor da precisão para planejar o ensino, introduziu uma sistemática específica dos objetivos educacionais. Assim, a definição de um objetivo único deveria apresentar três características: conter, explícito, o comportamento observável do aluno; especificar as condições nas quais o comportamento deve ocorrer; definir o padrão de rendimento aceitável, segundo o qual o nível de desempenho do aluno é considerado satisfatório.

James Popham (1969), partidário e defensor das idéias de Mager, publica, a partir de 1970, com Eva Baker, um conjunto de cinco volumes centrados em planejamento de ensino e avaliação, apresentando quatro deles na forma de instrução programada, para auxiliar o professor que sabe o que deseja alcançar, porém está em busca das eficiências dos procedimentos na sala de aula.

Com as propostas de Mager, Popham e Baker, a tecnologia da avaliação é exacerbada. A necessidade de construir itens de testes apropriados e de testá-los é altamente valorizada.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana, com uma defasagem de mais de uma década. O veículo para essa transmissão deveu-se, de um lado, ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e, de outro, aos acordos internacionais. Destacamos a influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), na década de 60.

Dentre os autores brasileiros que seguiram a escola de Tyler, destacaram-se Dalila Sperb (1966), autora do primeiro manual de currículo no Brasil, Marina Couto (1966) e Lady Traldi (1977), que

resumiram as idéias de seu inspirador. A obra de Victor H. Noll, escrita em 1957, traduzida e publicada no Brasil em 1965 sob o título "Introdução às medidas educacionais", visa a apresentar aos educadores um texto científico e prático, para que possam mensurar as mudanças desejáveis de comportamento. Benjamin Bloom e colaboradores produziram em 1971 o texto "Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning", traduzido no Brasil em 1983 sob o título "Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar". A obra, na própria concepção de seus autores, é essencialmente técnica, propondo-se a reunir as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxonomia dos objetivos educacionais em geral, bem como em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação.

Em essência, essas obras também não alteram a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler que impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto em nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação em escola de 1º e 2º graus.

Nem só de comportamentalismo, quantitativismo, positivismo viveu a avaliação escolar brasileira. A tentativa de quebrar esse circuito e



Nem só de comportamentalismo, quantitativismo, positivismo viveu a avaliação escolar brasileira. A tentativa de quebrar esse circuito e progredir rumo às propostas de avaliação numa abordagem qualitativa, somente começou a ser evidenciada, timidamente, nas publicações acadêmicas brasileiras a partir de 1978. O primeiro artigo publicado nesta perspectiva foi o de Marli E. A. André, "A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional". Nessa perspectiva, um conjunto mais completo de textos de autores brasileiros que criticam a abordagem quantitativa e apresentam alternativas qualitativas para a avaliação educacional surge com a edição dos dois primeiros números (infelizmente únicos) da revista Educação e Avaliação, publicados, respectivamente, em 1980 e 1981.

*Em 1982, os textos críticos mais recentes na área da avaliação provenientes de autores estrangeiros chegaram traduzidos e compilados, para o público brasileiro, através da publicação de Maria Amélia A. Goldberg & Clarilza P. de Souza, Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios.(...) Em setembro de 1983, o II Seminário Regional de Pesquisas Educacionais da Região Sudeste, realizado em Belo Horizonte (...) dedicou-se à análise das questões das abordagens quantitativa e qualitativa na avaliação educacional. Foi realizado em agosto de 1984, em Vitória, o Seminário Nacional de Avaliação da Educação: Necessidades e Tendências, promovido pelo Programa de Pós-Graduação da*

*Universidade Federal do Espírito Santo.(...) Os trabalhos dos conferencistas privilegiaram experiências de avaliação de caráter predominantemente qualitativo. Em outubro de 1994, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) promoveu a Semana de Estudos sobre Avaliação Educacional: Possibilidades e Limites. Os temas propostos no evento foram: a abordagem qualitativa da avaliação educacional, a função política da avaliação educacional e a possibilidade de intervenção na realidade através da avaliação educacional. (SAUL, 1995, PP. 40 e 41)*

A partir daí muitos autores brasileiros dedicaram-se à reflexão da avaliação numa ótica qualitativa. Dentre eles destacam-se: Luckesi (1978 a 1995), Pedro Demo (1987), Ana Maria Saul (1988), Jussara Hoffmann (1991 e 1993), Clarilza Prado de Souza (1982 e 1993), Menga Lüdke (1993), Zélia Mediano (1990 e 1993), Celso Vasconcelos (1993) e Lino de Macedo (1994).

### **1.3.3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS**

Ao traçar a trajetória histórica da avaliação educacional faz-se necessário compreender os pressupostos epistemológicos que fundamentam os diferentes modelos de avaliação, ou seja, é preciso identificar a matriz epistemológica na qual foi inspirado cada modelo.

O estudo da professora Maria Laura P. Barbosa Franco (1993, p.14), define a expressão matriz epistemológica.

*Entendemos por matriz epistemológica uma determinada maneira de conceber o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, resultando dessa relação, num sentido mais estrito, os próprios produtos do conhecimento humano e, num sentido mais amplo, uma teoria do conhecimento.*

Em seu estudo sobre os pressupostos epistemológicos da avaliação educacional, a referida autora analisa três vertentes: o objetivismo e suas implicações, a abordagem subjetivista e o vínculo indivíduo-sociedade. Analisemos de per si essas questões.

***O objetivismo e suas implicações:*** as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional chegaram até nós via psicologia da educação, em sua vertente dedicada à psicometria. Efetuou-se uma transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos científicos, originariamente construídos para investigar a natureza física. Essa transposição tem seu fulcro orientador nos postulados teóricos da matriz positivista. Para fazer ciência é necessário lidar com fatos "objetivos", e "objetivo" passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado. Para tanto, é necessário tratar os fatos sociais como objetos. Isso

implica considerar os fatos sociais como desprovidos de historicidade, movimento e contradição e, em contrapartida, o cientista social, como "subjetivo" mas com a tarefa de esforçar-se para estudar uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela. O modelo objetivista fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais, os quais, desde que somados e interligados, têm, em tese, condições de explicar o todo. Nesse modelo, os professores passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas "objetivas" e tiveram de submeter-se à fúria funcionalista da época, que acabou gerando critérios formalistas para definição e seleção de um bom professor. Assim é que, de acordo com a racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem "operacionalizações" adequadas de objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, procedimentos e sistemática de avaliação, passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem poderia ser considerado um professor competente.

*Abordagem subjetivista:* referimo-nos aos modelos subjetivistas ou idealistas, nos quais admitimos que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Dentro desse modelo não existe uma preocupação explícita de garantir a objetividade do

conhecimento. Ao contrário, declaramos que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. Nessa abordagem, a predominância, senão a exclusividade, volta-se para a atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade. Enquanto no modelo "positivista" a ênfase avaliativa recai sobre a medida do produto observável, no modelo "subjetivista" a preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Tratamos agora de captar o "subjetivo", penetrar na "caixa preta" dos processos cognitivos. Em decorrência disso, começaram a surgir sérios questionamentos em relação à aplicação de testes padronizados e no que diz respeito à absorção crítica de seus resultados. Igualmente, procurou-se ressaltar a importância e a necessidade de respeitar o ritmo individual para a aquisição de aprendizagens significativas. Foi também no contexto dessa concepção que se iniciou a valorização da "auto-avaliação", o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem. No que se refere aos procedimentos e aos instrumentos de coleta de dados, abriu-se maior espaço para a elaboração de "questões abertas" ou "divergentes", para a utilização de opinionários e entrevistas, nos quais o sujeito constrói a própria resposta, ao invés de submeter-se a uma escolha entre alternativas já fabricadas. Apesar da relevância desses elementos, a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se

ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. De fato, também fragmenta a realidade, uma vez que permanece no âmbito das análises "abstratas" e universais, e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

***O vínculo indivíduo-sociedade:*** para recuperar a explicação da realidade em sua totalidade contraditória e romper com as análises micro, psicopedagógicas e "psicologizantes", começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuram explicar as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Tanto na vertente "objetivista", quanto na vertente "subjetivista", a visão de indivíduo apresenta-se de uma forma automatizada, a-histórica e abstrata. A redefinição da avaliação educacional deve ter como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica. Para isso, em primeiro lugar, é necessário conhecer a realidade social e, em especial, a realidade brasileira; isso significa partir da descrição e identificação das desigualdades sociais decorrentes das diferenças de equilíbrio, as quais se apresentam tanto para a totalidade de nossa estrutura sócio-econômica como para cada um de seus setores. Além disso, é necessário aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesses imbricados na

BR/UFPA

dinâmica social, superar o nível descritivo e factual, para captar as contradições que imprimem um dinamismo permanente à sociedade e, principalmente, explorar as brechas que abrem caminho para as rupturas e mudanças.

#### ***1.4 AVALIAÇÃO ESCOLAR: REALIDADE E PARADIGMAS***

A marca autoritária que caracteriza a avaliação educacional nos paradigmas clássicos, ainda em uso, ocasionam um baixo poder de impacto dos resultados avaliativos no contexto educacional. Assim, a reflexão sobre o desafio de se produzir um novo sentido para a avaliação do rendimento escolar impulsiona a produção de novos paradigmas. Antes de passar ao estudo destes paradigmas, faz-se necessário definir a aceção com que utilizamos o termo paradigma. Para tanto, utilizamos a aceção atribuída por T.S. Kuhn (1982):

*O termo paradigma refere-se a um conceito abrangente com significado semelhante a visão de mundo, filosofia ou mesmo ortodoxia intelectual. Um paradigma prescreve áreas de problemas, método de pesquisa, padrões de*

*solução e explicações aceitáveis pela comunidade acadêmica que o adota. (KUHN, 1970 apud SAUL, 1985, p. 53)*

### **1.4.1 PARADIGMA DO DIAGNÓSTICO**

Para analisar a avaliação escolar na perspectiva diagnóstica, faz-se necessário considerar que a atual prática da avaliação, na maioria de nossas escolas, estipulou como função a classificação. Vejamos com Luckesi (1995, pp. 34 e 35) como isso se dá:

*(...)Trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar. O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nessa situação. Desta forma, o ato de avaliar não serve como parada para pensar a prática e retornar a ela mas, sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada(...). Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento.*

Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, percebemos um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros de resultados



bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas de sua razão de ser no processo de construção do conhecimento.

Com a função diagnóstica, ao contrário, a avaliação constitui-se, no dizer de Luckesi (1995, p. 35),

*num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. Como diagnóstica, a avaliação será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente(...). O educando, como sujeito humano é histórico; julgado e classificado, ele ficará, contudo, para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, pois se transformam em documentos legalmente definidos.*

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação poderá ser diagnóstica, ou seja, ela deverá ser um instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos.

Como passar, então, da classificação para o diagnóstico? Quem é o responsável por esse processo de transição? Essa não deve ser uma decisão elaborada por técnicos, vinda de cima para baixo. É preciso

que cada educador, no ambiente de sua sala de aula, assuma ser um companheiro de jornada do aluno, fazendo um trabalho democrático, onde cada um sintam-se importante no processo. O professor terá que ser diferente, mais maduro, mais experiente, para auxiliar o educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia. A avaliação, portanto, não terá mais o compromisso com a classificação do aluno, mas passará a ter como principal objetivo "diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscando as falhas tanto da transmissão, como da aquisição, para tomar decisões acerca da próxima etapa do processo". (MEDIANO, 1990, p. 137)

O processo avaliativo deixa de ser unilateral, ou seja, não só o professor avalia os alunos, mas estes colocam, em um jogo aberto e democrático, suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, ressaltando em ambas as posições o que deve ser feito, no sentido de facilitar o processo ensino-aprendizagem.

#### ***1.4.1.1 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO***

Para pensar a avaliação numa perspectiva diagnóstica, torna-se necessário um delineamento flexível que permita um "enfoque progressivo". A avaliação centrada em processos é, em si mesma, um

processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto. Supõe, pois, um enfoque seletivo e progressivo.

Na prática pedagógica o que significa o enfoque progressivo?

A aquisição do conhecimento não pode ser vista de maneira linear, isto é, todos aprenderem tudo no mesmo espaço de tempo e da mesma maneira. Na realidade, isso não acontece. Cada indivíduo, por questões sociais ou individuais, tem ritmo próprio de aprendizagem. Portanto, não podemos partir da premissa de que todos aprendem sempre da mesma maneira. A escola tem, entretanto, tratado linearmente os alunos. Todos recebem a mesma aula, as mesmas tarefas, os mesmos instrumentos de avaliação.

Repensar a prática educativa requer atender às diferenças individuais dos alunos, dando a cada um conteúdos, tarefas, instrumentos avaliativos na progressão, no ritmo de cada um. Se o professor percebe que alguns alunos têm condições de avançar um pouco mais, deve procurar problematizar as situações de aprendizagem de modo que o aluno possa progredir de acordo com o próprio ritmo. Para tanto, sugerimos que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno.

*(...)Então, o médio não pode ser o médio de notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar e refletir e dirigir as ações com adequação e saber. Com o processo de estabelecer os mínimos, os alunos que apresentassem a aprendizagem dos mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte de sua aprendizagem. Enquanto não conseguirem isso, cada educando merece ser reorientado. Alguns, certamente, ultrapassarão os mínimos, por suas aptidões, sua dedicação, condições de diferenças sociais definidas dentro de um sistema capitalista, mas ninguém deverá ficar sem as condições mínimas de competência para a convivência social.. (LUCKESI, 1995, p. 45)*

#### **1.4.1.2 CARÁTER AUTORITÁRIO**

A avaliação tornou-se um dos principais problemas da educação escolar. O enfoque principal dessa problemática está no caráter autoritário que a avaliação exerce na vida do aluno.

Como vimos, a educação é sempre fruto do modelo social no qual estamos inseridos. Talvez o fato de vivermos, durante mais de vinte anos, sob o peso da ditadura militar, tenha impregnado as nossas escolas

de um autoritarismo extremo, que só será arrancado à custa de um processo de conscientização de todos os que, neste país, fazem educação.

A transição política ditadura x democracia está custando-nos um período lento de aprendizagem. O homem não vira cidadão apenas pelo exercício do voto. Ser cidadão é poder decidir conscientemente os destinos do país, na certeza de que estamos construindo um mundo melhor para todos. Os educadores precisam acordar, sair da letargia em que se encontram, no sentido de transformar a escola em um espaço democrático, onde **todos** participem do processo.

Concordamos com o professor Celso Vasconcelos (1993, pp.15 e 16) em que

*a situação em que vivemos hoje no sistema escolar em termos de avaliação é tão crítica que gerou uma verdadeira **lógica do absurdo**. Vejamos algumas destas pérolas: Ênfase à nota (...); clima de tensão em cima das provas (...); não mudar o sistema de avaliação porque sempre foi assim (...); transferência dos alunos indisciplinados como justificativa de não mudança da prática avaliativa (...); supervalorização da nota pois, caso contrário, o professor não consegue dominar a classe (...); valorização apenas da resposta certa (...); o "branco", medo, nervosismo, ansiedade são culpa exclusiva do aluno (...); provas decorativas, questões irrelevantes e arbitrárias (...); indisciplina, "cola" (...); os professores não têm maturidade para ouvir*

*críticas (...); profecia auto-realizante de fracasso(...); o aluno escreve pouco, estuda através de questionários(decora) (...); relação nota x qualidade do presente ou tamanho da surra (...); avaliação estanque(...); estímulo à passividade, marcas sutis e profundas da violência simbólica (...).*

Com base nesse retrato da realidade da avaliação em nossas escolas, é fácil constatar que o professor usa a avaliação para garantir a autoridade. Acha que, exigindo nota, vai levar o aluno a se interessar, a se envolver nas aulas.

A aula passa a girar não em torno da preocupação com a formação e construção do conhecimento do aluno mas, sim, em torno da preocupação com a prova. A prática da avaliação chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos, emocionais e introjeção de uma auto-imagem negativa.

Portanto, a realidade tem mostrado que a avaliação se transforma em mecanismo disciplinador de condutas sociais.

*(...)Uma atitude de 'indisciplina' na sala de aula, por vezes é imediatamente castigada com um teste relâmpago, que poderá reduzir as possibilidades de aprovação de um aluno; ou às vezes os alunos são advertidos previamente de que, 'se vierem a ferir a ordem social da escola', poderão sofrer conseqüências nos resultados da avaliação, a partir de testes*

*mais difíceis e outras coisas mais, de instrumento para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!*  
(LUCKESI, 1995:40)

O que é, afinal, possível fazer para transformar essa realidade? É possível mudar a avaliação? Na verdade, com maior ou menor intensidade, com maior ou menor consciência, os professores têm colaborado para a reprodução da avaliação atual. Se, de um lado, o fato de apontarmos para as responsabilidades dos educadores pode ser algo que pese, por outro, significa que efetivamente têm um poder de mudança em mãos, e, articulado com outras fontes de luta, pode levar a uma transformação da prática avaliativa, na direção de um ensino de melhor qualidade e mais democrático.

Uma metodologia de trabalho na perspectiva dialético-libertadora poderá facilitar o processo de transformação da avaliação, compreendendo os seguintes elementos:

*Partir da prática: ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação; Refletir sobre a*

*prática: (...) procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido de sua transformação; Transformar a prática: atuar, coletiva e organizadamente sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada.. (VASCONCELOS, 1993:21)*

#### **1.4.1.3 PAPEL DO ERRO**

A prática pedagógica de nossas escolas tem discriminado o erro, transformando-o em mera condição de incompetência dos alunos. Na maioria das vezes o "erro" é atribuído à desatenção, à indisciplina. Só erra quem não aprendeu. E se o aluno não aprendeu, a culpa é exclusivamente sua, ou porque é limitado intelectualmente, ou porque não quer nada, não presta atenção às explicações do professor. Como se o erro não fosse uma condição inerente ao ser humano. Como se o professor também não cometesse erros. Concordamos com Vasconcelos (1993, p. 71) em que "o próprio educador precisa saber trabalhar os próprios erros. Esta é, portanto, condição para trabalhar com os erros dos

RH/UEG



alunos, entendendo-os não como ‘crime’, mas como hipótese de construção do conhecimento”.

Negando a possibilidade de errar ao professor, estaremos negando implicitamente uma visão dialética do conhecimento. Ela revela que esse não é um caminho de certezas, mas de verdades provisórias e sumárias e que se dá a partir da dúvida, do questionamento, processo que acompanha a vida do sujeito.

Erro é hipótese de construção do conhecimento. Só erra quem está tentando. Podemos, nessa perspectiva, corrigir o "errando se aprende" por "errando também se aprende". O erro, ou o fracasso, não é condição necessária para haver aprendizagem. A tentativa é no sentido de inverter a hierarquia tradicional, onde o acerto é valorizado na escola e o erro punido em todas as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o significado da correção/retificação para o de interpretação da lógica possível do aluno diante da área do conhecimento em questão.

O professor deveria interpretar o erro como a hipótese de que o aluno "ainda" não aprendeu. O fato de incluir o “ainda” revela que existe a confiança na possibilidade de o aluno estar aprendendo sempre, evoluindo permanentemente. Ao mesmo tempo, o professor passa a fazer

parte do ainda, comprometendo-se em tornar a "vir a ser" possível, em propiciar-lhe muitos desafios que favoreçam sua descoberta do mundo.

*A postura do professor frente às alternativas de soluções construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro 'construtivo', o que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. (HOFFMANN, 1991:67)*

É importante que o professor crie situações onde o próprio aluno descubra seus erros. O que errou. Por que errou. Qual a distância do correto, etc. Quantos de nós já recebemos uma redação, entremeada de riscos vermelhos e fomos pesquisar as causas dos erros cometidos? Talvez, por isso, nunca tenhamos aprendido determinados conteúdos. Temos o direito de errar e, a partir daí, desencadear uma série de reflexões que, sem dúvida, nos levarão a uma aprendizagem mais significativa.

## **1.4.2 PARADIGMA CONSTRUTIVISTA**

### **1.4.2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Analisar a avaliação na perspectiva do construtivismo obriga-nos a conhecer os seus pressupostos teóricos. Nesse sentido, os estudos da professora Bárbara Freitag (1993) sobre os aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo subsidiam nossa análise.

*No construtivismo as estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação dos sujeitos não são impostas às crianças, de fora, como acontece no Behaviorismo, por exemplo. Também não são consideradas inatas, como se fossem uma dádiva da natureza. A concepção defendida por Piaget e pelos pós-piagetianos é que essas estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada por parte da criança em longas etapas de reflexão, remanejamento. Poderíamos dizer que essas estruturas resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação da criança com seus pares e interlocutores. Aprendizagem é construção. O pensamento é o resultado de uma construção cujo epicentro é a própria pessoa.(...)O construtivismo defende, pois, a idéia básica de que as estruturas de pensar, julgar e argumentar resultam, em verdade, de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social. (FREITAG,1993:26).*

A teoria construtivista está fundamentada na filosofia iluminista que insistiu na tese de que o homem é um ser dotado de razão. A novidade que o construtivismo introduz é que a faculdade de pensar não é uma qualidade transmitida pelos genes. O que Piaget e os pós-piagetianos defendem é que essa faculdade de julgar, pensar e argumentar é uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. Portanto, o pressuposto filosófico do Construtivismo é, de fato, iluminista. Sem a razão, teríamos a des-razão, teríamos a loucura, teríamos a impossibilidade de pensar o mundo, de ordenar, de construir uma visão, uma concepção de natureza e de mundo social, ou seja, a sociedade.

Também a antropologia nos fornece elementos estruturais fundadores do construtivismo. Ela nos ensina a necessidade da existência da norma, a necessidade de regulamentação da vida social. Piaget foi um dos primeiros a descobrir, no jogo de bolinhas de gude das crianças, o esforço de regulamentação, de argumentação, de como devemos organizar o jogo social, a vida em grupo.

*Existe uma relação de antagonismo na leitura sociológica do mundo (e na leitura psicológica de Piaget e do mundo), porque a sociologia, por bem ou por mal, tem que enfatizar a força do social contra o individual. Piaget, apesar de*

*seu ceticismo e apesar de não privilegiar o social sobre o individual, acredita que somos, sim, produtos do nosso meio, somos co-estruturados pelas estruturas macrossociais, pelas estruturas micro (da família, da escola, da classe social em que vivemos), mas não somos meros reflexos dessas estruturas. Há um espaço de autonomia e liberdade em cada ser individual que nos permite responder a este mundo. Em seus estudos sobre pensamento e linguagem, Piaget defende a necessidade de contradição do conflito com outros para construirmos nosso pensamento, nossa competência argumentativa e nossa competência de julgamento. (FREITAG, 1993: 30)*

Também o Construtivismo pós-piagetiano, apesar de uma certa aversão à fundamentação sociológica, acaba incluindo a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica na própria construção do pensamento. Não haveria pensamento sem diálogo, não haveria possibilidade de conhecimento do mundo social sem essa relação dialógica com outros, inclusive com as contradições, com os conflitos que os outros nos impõem, vendo o mundo diferentemente, contrapondo outras orientações.

O pressuposto psicológico do qual parte Piaget é o pressuposto da atividade, da ação da criança, organismo vivo sobre o mundo. É agindo no mundo, agindo sobre o mundo, impomos aquilo que Piaget chamou de assimilação e acomodação das estruturas do

pensamento. Portanto, nós temos um pressuposto fundamental na psicologia construtivista, que é a atividade da criança. Piaget tem uma visão muito clara de que os valores e conteúdos éticos são contextualizados, dependem do momento histórico, da cultura, da maneira como a sociedade os define.

#### **1.4.2.2 PIAGET E A AVALIAÇÃO**

Piaget expressa seu pensamento sobre avaliação em seu livro *Psicologia e Pedagogia* (1985). Piaget inicia citando o artigo 7º da Recomendação da Conferência Internacional da Instrução Pública, 1948, para depois analisar quatro procedimentos de avaliação escolar.

Vejamos o que diz o referido artigo:

*Que a psicologia escolar não se limite ao exame dos casos individuais, mas possa colaborar com o professor na análise do rendimento dos métodos pedagógicos utilizados e na adaptação desses métodos ao desenvolvimento mental dos alunos. (PIAGET, 1985:111)*

Passemos, então, aos quatro métodos colocados por Piaget, sintetizados por Adriana de Oliveira Lima (1994):

1º *'...é a observação contínua do trabalho do aluno pelo professor. O valor desse julgamento é, naturalmente, proporcional ao valor do mestre, está em sua inteligência e em sua objetividade ou imparcialidade, sobretudo em sua capacidade de poder dissociar as qualidades permanentes das qualidades escolares. Bem melhor que o método dos exames é esta observação... e é confiando nele que eventualmente se propõe... a supressão dos exames.'* (p.114)

2º *'...é o dos exames escolares. Fala-se cada vez mais do papel nefasto dos exames no trabalho escolar, porque eles polarizam, na consecução de resultados efêmeros e em boa parte artificiais, a maior parte das atividades que deveriam ser consagradas à formação da inteligência e dos métodos ou fala-se também do trabalho...ou estudo científico da validade real dos exames. H. Pieron, H. Langier e muitos outros puseram em evidência a variabilidade, a arbitrariedade relativa e a pouca significação concreta das notas dos exames'.*

3º *'é o dos testes habituais, que dependem da psicologia escolar. Dir-se-á que se trata também de exames; mas, exames por exames, eles têm a vantagem de não ser preparados artificialmente pelo aluno, e conseqüentemente dão resultados muito mais estáveis, com convergência muito mais segura e objetiva entre os diversos examinadores. Por outro lado, o inconveniente está em que os testes medem apenas resultantes ou desempenhos sem atingir seu mecanismo funcional ou formador. Resulta daí que, embora válidos a título de diagnóstico, eles são insuficientes como instrumentos de prognósticos.'*

4º '*...consistirá então num exame psicológico qualitativo, quase apreendendo o funcionamento do pensamento do indivíduo e pondo em evidência as estruturas operatórias que ele chega a dominar. Apresentar-se-ão provas no decorrer das quais um problema colocado será progressivamente resolvido, o que dará ocasião à análise, permitindo comparações que se refiram a uma escala de desenvolvimento mais ordinal que métrica.*' (PIAGET, 1985 apud LIMA, A., 1994, pp. 106 a 108)

Não julgamos necessário tecer maiores comentários, uma vez que o próprio Piaget o faz a cada método que analisa. Consideramos suficiente o alerta, sob o enfoque psicogenético, quanto ao valor atribuído aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

### **1.4.2.3 AÇÃO AVALIATIVA MEDIADORA**

Dentro da perspectiva de construção do conhecimento, da atividade, da ação da criança, organismo vivo sobre o mundo, urge repensar o processo avaliativo de nossas escolas. A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. "Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as

32/11/11



contradições, comprometendo-nos com esse mundo para recriá-lo constantemente.” (GADOTTI, 1984 apud HOFFMANN, 1991, p. 17).

Sendo a avaliação inerente e indissociável ao ato de educar, não podemos conceber que os educadores percebam a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. A professora Jussara Hoffmann alerta que:

*Na tarefa de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de questionamento do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento". (HOFFMANN, 1993:18)*

Talvez seja este o nosso grande desafio, enquanto educadores comprometidos com uma educação libertadora: dar sentido às nossas avaliações, fazer com que elas transformem-se realmente em reflexão transformada em ação. Não podemos conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. Não podemos reduzir a avaliação a uma prática de

registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo.

A avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação. "A avaliação na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem as próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses." (HOFFMANN, 1991:20)

A ação avaliativa deve ser encarada na perspectiva de uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Para compreender o paradigma da ação avaliativa mediadora, é preciso entender inicialmente o significado do termo mediação. E Mello (1988, pp. 24 e 25) nos esclarece que

*O termo mediação refere-se a processos de fato existentes na realidade objetiva, que são as ações recíprocas, a trama de relações que ocorrem entre partes, forças, fenômenos de uma totalidade(...). Refere-se ainda ao que está ou ao que acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço.(...) O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, dentro daquela realidade.*

Transferindo essas colocações para a ação avaliativa, poderemos vislumbrá-la na perspectiva de que a avaliação, enquanto mediação, far-se-ia presente, justamente no interstício da etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.

*A ação avaliativa mediadora revela-se a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. (HOFFMANN,1993:114)*

Para desencadear um processo de avaliação mediadora não existem receitas prontas. É preciso respeitar o princípio construtivista de que nada, a rigor, está pronto, acabado e que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado.

Para tanto, é possível elencar alguns princípios condizentes com a prática da avaliação mediadora:

*Oportunizar aos alunos muitos momentos onde eles possam expressar suas idéias (...); Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras(...);*

*Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelo educando (...); Ao invés de certo ou errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções (...); Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.(...)*  
(HOFFMANN,19933:71-84)

Encarar um processo de avaliação mediadora significa conceber a avaliação não apenas como resultado dos testes, expressos em notas ou conceitos. É preciso ir além. Esta nova visão de avaliação implica uma reflexão sobre a nossa forma de encarar o mundo, de fazer educação. Não é mais possível continuar com a mesma metodologia "blablablante". Os alunos não suportam mais quatro ou cinco horas sentados, ouvindo, ouvindo. Como diz Paulo Freire, "não se pode aprender sem fazer nada". É preciso desafiar o nosso aluno com situações problematizadoras que os levem à participação. Assim, a avaliação deixará de ser um ato obrigatório, chato e penoso, para ser um momento que proporciona ao educando prazer em aprender.

Ainda na perspectiva de uma avaliação construtivista, o professor Lino de Macedo (1994) afirma que há duas formas de se fazer a avaliação da produção ou construção de um conhecimento na escola.

Uma delas é a que analisa a criança como sujeito epistêmico e propõe uma análise estrutural. A outra é a que analisa a criança como sujeito psicológico e propõe uma análise funcional. Ambas baseiam-se no construtivismo de Piaget.

Com o objetivo de desencadear uma discussão sobre a validade e aplicação dos planos estrutural e funcional da avaliação construtivista nos temas clássicos do contexto escolar, quando se discute o problema da avaliação (notas, seleção, aprovação, reprovação, material didático, seriação escolar, qualidade do ensino,...), Macedo (1994, p. 99) propõe o seguinte quadro:

**PARA UMA ANÁLISE ESTRUTURAL OU FUNCIONAL DA  
AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

| <b>Estrutural</b>  | <b>Funcional</b>   |
|--|--|
| <i>O quê?</i>  | <i>Como?</i>   |
| Identidade ou caracterização do objeto, da noção ou do conceito.                                       | Os procedimentos, enquanto caminhos ou soluções que tornam um objeto possível  |
| <i>Por quê?</i>  | <i>Para quê ?</i>  |
| Plano teleonômico ou do valor enquanto explicação causal (dimensão teórica)                            | Plano teleológico ou do valor enquanto utilidade (dimensão prática)  |
| <i>Referência externa:</i>   | <i>Referência interna:</i>   |
| Conhecimento da criança versus conhecimento dos adultos (explicar/inventar paradigmas)                 | Meios adequados aos resultados em função dos objetivos (resolver problemas)  |
| <i>Dimensão inatural:</i>  | <i>Dimensão atual:</i>   |
| Avalia o presente em função do passado ou do futuro  | Avalia o presente, considerando as circunstâncias ou condições do momento  |
| <i>Plano da moral ou da norma:</i>   | <i>Plano da ética ou regra:</i>  |
| Certo X errado (erro formal que pede substituição, por algo dentro dos limites)                        | Bem X mal, coerente X incoerente, ajeitado X desajeitado (erro construtivo que pede superação com manutenção interna dos aspectos anteriores, ou seja, diferenciação e integração) |
| <i>Sujeito epistêmico</i>  | <i>Sujeito psicológico</i>   |
| Universal, coletivo, compartilhável  | Singular, individual ou específico   |
| <i>Avaliação em uma perspectiva descontínua:</i>   | <i>Avaliação em uma perspectiva contínua:</i>  |
| Pré ou pós, ou seja, do fim, do começo, dos limites, do dentro, do fora, da ordem (enquanto seqüência) | Durante o processo   |
| <i>Forma:</i>  | <i>Conteúdo:</i>   |
| Plano do desenvolvimento/plano do necessário (sujeito enquanto limitado por suas estruturas)           | Plano da aprendizagem/plano do possível (sujeito enquanto “o melhor que pode ser” dentro de suas estruturas)   |

## ***1.5 A AVALIAÇÃO COMO REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS***

Há um estreito vínculo entre sociedade, educação e avaliação. Portanto, não podemos pensar a avaliação desvinculada dos seus aspectos macrossociais. Com Luckesi (1995, p. 28)) entendemos que "a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em prática pedagógica". Nessa perspectiva, constatamos que a avaliação do rendimento escolar está a serviço de uma pedagogia que traduz uma concepção teórica de educação, que, por sua vez, está ligada a uma concepção teórica de sociedade. Em nenhuma hipótese, poderemos entender a avaliação como uma atividade imersa em um vazio categorial.

A prática escolar, predominante hoje, está ocorrendo dentro de um modelo de compreensão que vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade (ALTHUSSER, 1985; BOURDIEU & PASSERON, 1975). A professora Guiomar Namó de Melo (1988, P. 15) define em que condições a escola reproduz a desigualdade social:

*As condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola; o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político.*

A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975) foi responsável por um modo característico de conceber, investigar e criticar a educação. Para eles a escola seria uma das formas de perpetuar as relações de força. Essa dominação é exercida ou pela violência simbólica ou pela força física. A escola situa-se no âmbito da violência simbólica, isto é, utiliza os sistemas de representação e não a força física, para assumir seu papel de mantenedora das relações de força.

MELLO, já citada, em sua análise da teoria da reprodução, apresenta a seguinte crítica:

*A crítica talvez mais séria, que se pode fazer a esses autores (Bourdieu e Passeron), é a de que eles conseguiram retratar muito bem o modo como a escola trabalha o conhecimento a favor da reprodução, da dominação. Mas o fizeram de tal modo, metodologicamente falando, que acabaram por utilizar os mesmos mecanismos que descrevem: ao tomarem a escola tal qual ela é, transformaram-na numa "coisa" independente da prática das classes sociais e do movimento real*



*independente da prática das classes sociais e do movimento real da sociedade na qual essa escola é produzida. Assim, ainda que tenham percebido com agudeza o seu modo de ser nesta sociedade, deixaram escapar de sua análise o seu movimento interno, o seu vir-a-ser. (MELLO, 1988:23)*

A avaliação do rendimento escolar no Brasil está a serviço de um modelo social dominante, que pode ser identificado como modelo social liberal-conservador, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na revolução francesa. O modelo liberal-conservador da sociedade produziu pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. Luckesi apresenta a seguinte síntese sobre essas pedagogias:

*(...)O modelo liberal-conservador da sociedade produziu as seguintes pedagogias: A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão do conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. (LUCKESI, 1995:30)*

O processo histórico que estamos construindo vem mostrando que a sociedade continua a ser estruturada injustamente. Mas gestam-se anseios cada vez mais crescentes de transformação dessa realidade social. Lutamos por um modelo social onde a igualdade entre os seres humanos e a sua liberdade não se mantenham tão somente ao nível das formalidades da lei, mas que se traduzam em concretudes históricas. Paralelo a isso fomos formulando uma nova pedagogia para esse novo modelo social: a pedagogia libertadora, calcada no pensamento do professor Paulo Freire. Essa pedagogia é marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das classes populares.

Nesta perspectiva de transformação social surgiram também a pedagogia libertária, centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos, e por último, mais recentemente, foi formulada a pedagogia crítico-social dos conteúdos (ou pedagogia histórico-crítica) representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani e de José Carlos Libâneo. Aprofundemos com eles o assunto:

*O esforço de elaboração de uma pedagogia "dos conteúdos" está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais; portanto, visando a avançar em termos de uma articulação do político e do*

*pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação a serviço da transformação das relações de produção. Ainda que a curto prazo se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de suas matérias e o domínio de formas de transmissão, a fim de garantir maior competência técnica, sua contribuição será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global, tendo em vista a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira. (LIBÂNEO, 1992: 42-43)*

*(...)a pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.(...)Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão dialética, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 1992:91,95-96)*

Paralela a todo esse processo de evolução das teorias pedagógicas, como já vimos, não poderíamos excluir do grupo das pedagogias humanistas, a teoria construtivista, elaborada a partir dos estudos de Jean Piaget, e hoje, depois de um processo de argumentação crítico-reflexiva, reformulada, reconstruída e reorientada, resultando no atual construtivismo pós-piagetiano ou sócio-construtivismo.

Utilizando uma expressão do professor Paulo Freire (1975), poderíamos resumir estes dois grupos de pedagogias entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a "*domesticação do educando*" e, de outro, aquelas que pretendem a "*humanização do educando*". Ou seja, de um lado estariam as pedagogias que pretendem a conservação da sociedade e, por isso, propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos educandos no modelo social e, de outro, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito e não objeto de ajustamento.

A prática da avaliação nas pedagogias domesticadoras terá que ser necessariamente autoritária, constituindo-se em instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. Nas pedagogias preocupadas com a transformação, a avaliação deverá ultrapassar o autoritarismo e estabelecer a autonomia

do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos.

Diante do estudo apresentado sobre a avaliação escolar, tendo em vista a gestão da escola de qualidade, optamos por ancorar nossa pesquisa no referencial teórico sócio-construtivista, pois acreditamos que nesta perspectiva de construção do conhecimento, de ação do educando como organismo vivo, de processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si e sobre o mundo, é possível mudar a atual prática avaliativa desenvolvida em nossas escolas. É preciso ultrapassar a visão extremamente classificatória da avaliação para se chegar a uma realidade de mediação. Isto é, a avaliação deve servir como elemento mediador para a reorganização do saber, para alcançar a aprendizagem significativa.

Pensar em mudança do sistema de avaliação significa mudar a escola. Não é possível termos uma avaliação inovadora com metodologias retrógradas e autoritárias, com um professor que não acredita no processo de mudanças e sacramentaliza uma prática pedagógica tradicional, rejeitando outras formas de avaliação da instituição escolar, bem como de seu trabalho pedagógico. Urge um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, mais democrático e mais

participativo, onde alunos e professores caminhem na busca de auto-realização. Assim, a avaliação deixará de ser causa de medo e transformar-se-á em prazerosa forma de aprender.

Comungando com esse raciocínio o professor Luckesi (1995), em seu estudo sobre avaliação da aprendizagem escolar, desenvolve um capítulo intitulado Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. Para ele:

*O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento 'ama o teu próximo como a ti mesmo' implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que coisa seja o que é neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. (...) O acolhimento integra, o julgamento afasta. Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros. Só quando acolhidos, nos curamos. O primeiro passo para a cura é a admissão da situação como ela é. (...) Em síntese, o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo. (...) Transpondo essa compreensão para a aprendizagem, podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e*

DIA/UFPA

*incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida. (LUCKESI, 1995: 171 - 173)*

## **2 - O CAMINHO METODOLÓGICO**

### ***2.1 REFERENCIAL TEÓRICO - METODOLÓGICO***

Definido como referencial teórico o sócio-construtivismo, sentimos a necessidade de explicitar com muita clareza as categorias analíticas, pois elas são fundamentais para o nosso trabalho.

A primeira categoria analítica na qual iremos deter-nos é AVALIAÇÃO. Em sentido amplo, podemos dizer que a avaliação apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Todos os dias, em qualquer momento, estamos parando para avaliar nossa vida e, a partir dessas reflexões, tomamos algumas decisões de mudança ou de manutenção de nossas condutas.

Em sentido restrito, podemos conceber duas definições de avaliação. Para a primeira, mais ligada à questão da avaliação institucional, avaliar significa "julgar qualidade, comparando-a com critérios e padrões previamente definidos. Será, portanto, na definição de qualidade e de critérios que a diferença de orientação filosófica colocará



peças em campos divergentes, enquanto que a escolha de metodologias próprias influenciará diferentemente os processos comparativos." (BARRETO,1993:46)

Na outra definição, sobre o rendimento escolar, a avaliação refere-se a "um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão." (LUCKESI,1995, p. 33)

Na prática educativa, o professor, tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara-os com um determinado padrão ideal de julgamento, que deve ser estabelecido a partir de dados relevantes da realidade (prioridades da aprendizagem em uma determinada área), para uma tomada de decisão, isto é, o que fazer com o aluno quando a sua aprendizagem manifesta-se satisfatória ou quando a sua aprendizagem manifesta-se insatisfatória.

Uma segunda categoria analítica fundamental para este trabalho é DEMOCRACIA. Interessa-nos para os fins da presente pesquisa definir o que entendemos por escola e avaliação democráticas.

O processo de democratização da escola tem assim traçado seu perfil pelo professor Neidson Rodrigues (1991):

*(...)a participação da comunidade no âmbito da escola é um processo de mão dupla, isto é, a escola deve participar dos processos decisórios da totalidade da sociedade, da mesma forma que a sociedade deve participar dos processos decisórios da totalidade da atividade escolar(...). É fundamental que a escola universalize a sua experiência e a sua prática pedagógica. Que ela não continue sendo a escola de uma classe, nem uma escola para uma classe. A escola se democratizará à medida que seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as classes. Isso significa, necessariamente, que temos de discutir toda a questão dos fins da escola e que essa discussão não pode ser privilégio dos intelectuais, das lideranças ou das elites educacionais. É necessário colocar a questão da democratização em torno da definição dos objetivos da escola, e determinar o papel dos agentes educacionais e daqueles que sofrem a ação dos agentes educacionais, - os alunos, bem como o papel que a comunidade pode ter na determinação dos fins da educação, no dia-a-dia da escola, nos problemas específicos da atividade escolar. (RODRIGUES,1991:38, 39)*

No tocante à avaliação democrática, encontramos na bibliografia levantada uma síntese feita por Saul (1995) sobre este tipo de avaliação em programas institucionais, baseada nos estudos de Barry MacDonald (1977).

*A avaliação democrática é ainda um modelo emergente mas que engloba algumas tendências práticas mais recentes. (...) O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informações entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. A principal atividade do avaliar consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado.(...) Os conceitos-chave da avaliação democrática são 'sigilo', 'negociação' e 'acessibilidade'. O conceito fundamental que a justifica é o 'direito à informação'. (MACDONALD, B. 1977 apud SAUL, 1995)*

Sobre a avaliação democrática na perspectiva do rendimento escolar, não encontramos uma sistematização propriamente dita. De tudo o que foi estudado, inferimos que para que ela se revista desse caráter democrático, é preciso entendê-la e concebê-la sob o enfoque da reflexão geradora de novas ações. Não avaliamos para apenas classificar. É preciso ir além. É importante reconstruir um caminho e, através da participação e da busca constante, produzam-se novas ações.

No estudo sobre avaliação escolar, podemos distinguir dois paradigmas que vêm norteando a prática avaliativa de nossas escolas. Em primeiro lugar, vislumbramos o paradigma da avaliação classificatória,

intimamente relacionado com a pedagogia tradicional. Neste sentido, a avaliação escolar será classificatória quando se reduzir à simples verificação do aprendido, atribuindo-se conceitos ou notas, encerrando-se aí o ato de avaliar. Desta forma, o ato de avaliar não serve como parada para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como meio de julgar a prática e torná-la estratificada. Observamos aqui o privilégio das notas, da memorização. A avaliação reduz-se às provas e é comumente utilizada como mecanismo disciplinador das condutas sociais, isto é, o índice de dificuldade das provas está diretamente relacionado com a disciplina dos alunos.

Em segundo lugar, distinguimos o paradigma da avaliação mediadora, embasado na teoria construtivista. Aqui a avaliação é concebida como ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Requer uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, partindo das ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. O aluno constrói o conhecimento na interação com o meio em que vive. O professor procura dar oportunidade ao aluno de descobrir melhores soluções ou reformular as hipóteses preliminarmente formuladas.

Uma última categoria analítica importante para esta pesquisa diz respeito ao SÓCIO-CONSTRUTIVISMO ou construtivismo pós-piagetiano. Sanny Rosa (1994, p. 33Z) nos diz que:

*O construtivismo, fiel ao princípio interacionista, procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber. Diferente das proposições tradicionais, o indivíduo é entendido pela epistemologia genética como:*

*'Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói as próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo'.(Ferreiro & Teberosky,1985 apud ROSA, 1994, p. 34)*

*(...)Conquistar a autonomia moral através da autonomia cognitiva é, sem sombra de dúvida, o principal objetivo de Piaget, o que, por sua vez, permite apontar para a concepção política e social da perspectiva construtivista. Estava claro para Piaget que o processo de desenvolvimento da inteligência mantém estreitos laços de dependência com a democracia. (ROSA,1994:34)*

Definido o referencial teórico e as categorias analíticas, partimos para a pesquisa de campo. O primeiro passo importante, no qual gostaríamos de nos deter um pouco, foi a delimitação das escolas a serem pesquisadas. Antes disso, configuramos como unidade geográfica de análise o Estado do Ceará e mais precisamente, a grande Fortaleza. É de nosso interesse conhecer mais de perto a realidade educacional de nossa cidade, extremamente marcada pela pecha do analfabetismo e de milhares de crianças excluídas da escola.

## ***2.2 AS ESCOLAS SELECIONADAS***

Pretendíamos inicialmente desenvolver três estudos de caso correspondentes a três escolas da grande Fortaleza. Uma escola pública de periferia, uma escola pública de zona de transição, habitada predominantemente por famílias de classe média-baixa, e uma escola particular de uma região de classe alta ou média-alta. Queríamos com esse procedimento desenvolver um estudo comparativo, tendo como referência a variável classe social. Observaríamos as diferenças significativas na forma de desenvolver o processo avaliativo entre escolas públicas, onde predomina a clientela mais pobre, e a escola de elite.

Acertamos que seria condição básica o fato de que a escola aceitasse a realização da pesquisa em seu interior. Como o período escolar, no início de 1995, já havia avançado, limitamo-nos a desenvolver o estudo de caso em duas escolas: uma escola pública, da rede estadual e uma escola particular que prontamente permitiram a realização do trabalho. Mantivemos a pretensão inicial de realizar o estudo comparativo.

A escola pública fica localizada na periferia da grande Fortaleza e atende crianças e jovens oriundos das favelas próximas e dos bairros adjacentes. O prédio é bem conservado, graças aos esforços da equipe diretora. É uma escola grande e apresenta aspecto agradável e acolhedor. Dispõe de salas relativamente amplas, iluminadas e arejadas, de biblioteca, auditório, quadra de esportes, secretaria, sala de professores, salas de direção, vice-direção e serviço de orientação. Há, ainda, cantina, banheiros e almoxarifado.

A escola acolhe cerca de 1.500 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, com a duração de quatro horas cada um. Funcionam os cursos pré-escolar e todo o 1<sup>o</sup> grau. A equipe pedagógica é formada por aproximadamente 50 professores, uma diretora, duas vice-diretoras, duas orientadoras educacionais e uma secretária. A equipe de

funcionários é composta por dez pessoas, entre merendeiras, serventes e vigia.

Os alunos, apesar do seu baixo nível sócio-econômico, usam uniforme limpo e bem cuidado. A escola promove quinzenalmente reuniões pedagógicas com os professores e a equipe técnica. O projeto pedagógico é feito e revisto anualmente com a participação de toda a equipe pedagógica e profissionais convidados. O processo ensino-aprendizagem de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série é feito através do telensino sob a orientação direta da Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC). Em cada turma um Orientador de Aprendizagem (OA) dinamiza o processo.

A escola particular está localizada no bairro nobre de Fortaleza, chamado Aldeota, e atende crianças e jovens oriundos do próprio bairro e de outros igualmente de elite. É uma escola grande, extremamente limpa e bem distribuída. Possui salas amplas, arejadas. Oferece um ginásio coberto, auditório, salas de aulas práticas, laboratórios de ciências, línguas e computação. Há ainda biblioteca, gráfica, parque, três quadras de esportes, capela, cantina, três salas de professores e seus blocos são intercalados por um amplo pórtico.



É uma escola confessional, com a tradição de mais de 80 anos de existência, contando atualmente com um quadro de aproximadamente 3.000 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e tarde, com a duração de cinco horas cada um. Funcionam os cursos pré-escolar, 1º e 2º graus. A equipe pedagógica é formada por aproximadamente 150 professores, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora geral de cada grau, seis supervisores, dez orientadores educacionais, coordenadores de séries, coordenadores de serviços (Orientação Religiosa, Orientação Pedagógica, Orientação Educacional, Orientação de Turmas, Orientação Disciplinar, Educação Física, Artes). A equipe de funcionários é composta por aproximadamente 50 pessoas, entre datilógrafos, serventes, pessoal de recursos humanos, secretária, motoristas, pessoal da cantina e outros.

A escola promove reuniões pedagógicas quinzenais, com a participação direta de toda a equipe técnica. A instituição é parte integrante do corpo provincial de escolas da Congregação e a reciclagem tem acontecido de forma intensa, não só ao nível local, mas também ao nível provincial.

No interior de cada caso, trabalhamos com a amostragem do tipo probabilística simples, levando-se em conta que foi possível estimar a

probabilidade de cada elemento ser incluído na amostra. Optamos por trabalhar com três categorias de informantes: a primeira categoria, de alunos das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, perfazendo um total de 234, sendo 114 da escola pública e 120 da escola particular; a segunda, de pais destes alunos, num total de 113, dos quais 85 da escola pública e 28 da particular. E finalmente trabalhamos com 14 professores, sendo 04 da escola pública e 10 da particular, totalizando 361 informantes. É importante considerar que a opção de trabalhar com alunos de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série deveu-se ao fato de entendermos que o adolescente tem uma certa maturidade, não está cercado pelo aparato característico do 1<sup>o</sup> grau menor, uma vez que a professora é polivalente, o número de alunos em sala é menor e a assistência é mais individualizada e também não sofre tanto as pressões características do aluno do 2<sup>o</sup> grau em função do vestibular.

### ***2.3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA***

No trabalho de campo, procuramos conhecer o contexto em que professores e alunos estavam inseridos: as salas de aula, as reuniões de área, as atividades extra-classe, o momento do recreio, da merenda, ou seja, o cotidiano dos professores e alunos.

Na delimitação de nossos caminhos foram importantes as idéias de Heller (1972) sobre a estrutura da vida cotidiana, interpretadas por Candau (1990, pp. 1 e 2):

1. *Toda atividade humana é heterogênea. Nela se realizam ações de diferentes tipos. Na observação de uma experiência pedagógica é importante estarmos atentos a essa diversidade (...) é importante ampliar o nosso campo de observação e sermos conscientes das possíveis contradições entre o proclamado e o executado no cotidiano educacional..*

2. *Além de heterogênea, a atividade cotidiana é hierárquica. Há atividades que se subordinam a outras. Há atividades de fato nucleares, às quais as demais se referem. Há atividades que dão sentido às outras. Perceber essa rede na dinâmica das experiências educativas é fundamental (...).*

3. *Para captar o cotidiano educacional, os “ritos”, as regularidades, os comportamentos espontâneos, os hábitos, os considerados comportamentos aceitáveis ou não pelo grupo devem ser registrados. A preocupação não deve ser de um registro estático, mas sim de perceber o movimento, a direção da vida que nesta experiência particular se manifesta.*

4. *Não somente ocorre na atividade humana o cotidiano (...) Há em toda a atividade humana momentos de “ruptura” com o cotidiano. Estes momentos são especificamente significativos, pois supõem uma explicitação do nível da*

*consciência reflexiva e crítica (...). Supõem uma nova e mais aprofundada consciência crítica que, ao ser incorporada ao cotidiano, cria uma nova qualidade nesta realidade.*

*5. Através do estudo do cotidiano e do não-cotidiano, queremos captar o movimento de busca criativa presente nas experiências realizadas. Este movimento gerado no interior de experiências particulares transcende a sua própria singularidade e aponta em direção ao "genérico". É, portanto, no interior do particular, de uma experiência concreta, que está presente o geral, aquele dinamismo que indica uma direção comum mais ampla, reflexiva e crítica, que gera novos rumos para uma determinada atividade humana.*

A coleta de dados junto às duas escolas e seus agentes realizou-se no período de março a agosto de 1995, com uma interrupção no mês de julho, tempo em que ocorreram as férias escolares. Em um primeiro momento nos detivemos na observação do cotidiano. Depois aplicamos os questionários com alunos, pais e professores e, finalmente, consolidamos o trabalho através das entrevistas com professores e especialistas. Os questionários continham perguntas abertas e fechadas (anexos 02, 03 e 04) e realizamos entrevistas coletivas e individuais. Nas entrevistas individuais utilizamos as semi-estruturadas (anexo 05), mas o roteiro foi enriquecido de acordo com a situação. Com os alunos e pais as entrevistas não seguiram um roteiro específico.

De posse de um rico material, dispusemo-nos a apresentar, à guisa de conclusões, uma descrição dos dados, grupados em temas que nos pareceram mais significativos.

## ***2.4 O CONTEXTO ESCOLAR E A PRÁTICA***

### ***AVALIATIVA***

Os dados estão agrupados pelos temas que emergiram, através dos quais buscamos o significado de tudo o que vimos e ouvimos. São eles: **o contexto escolar, o processo ensino-aprendizagem e a prática avaliativa.**

Antes de nos deter na análise de cada tema específico, consideramos importante caracterizar a amostra que compõe a presente pesquisa. Este trabalho foi feito através de tabelas e abaixo de cada uma delas há uma leitura sucinta dos dados apresentados.

TABELA 01

## SEXO DOS ALUNOS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA

| SEXO         | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|--------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|              | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              | Nº         | %            |
|              | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| Masculino    | 44             | 38,9         | 48         | 40,0         | 92         | 39,3         |
| Feminino     | 70             | 61,1         | 72         | 60,0         | 142        | 60,7         |
| NR           | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b> | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

O grupo que constitui a amostra da presente pesquisa é formado em sua maioria por alunos do sexo feminino.

Tal qual acontece hoje em muitos segmentos da sociedade, a presença das mulheres é superior à dos homens. Em grande parte das instituições escolares percebe-se a presença maciça das alunas.

Nas duas escolas pesquisadas, é significativa a maioria feminina. Tanto na escola pública como na privada, o percentual de alunas gira em torno dos 60%, enquanto o sexo masculino varia entre 38 a 40%.

## TABELA 02

## IDADE DOS ALUNOS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA

|                      | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|----------------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                      | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              | Nº         | %            |
| IDADE                | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| 11 a 12 anos         | 02             | 1,8          | 17         | 14,2         | 19         | 8,0          |
| Mais de 12 a 14 anos | 42             | 36,9         | 92         | 76,7         | 134        | 57,3         |
| Mais de 14 a 16 anos | 63             | 55,3         | 11         | 9,1          | 74         | 31,7         |
| Mais de 16 anos      | 07             | 6,0          | -          | -            | 07         | 3,0          |
| NR                   | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b>         | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

É de fundamental importância para esta pesquisa conhecer a faixa etária em que estão situados os alunos. Suas respostas, visão de mundo, percepção da escola e de seu processo de avaliação poderão sofrer influência de seu grau de maturidade, de sua experiência de vida, que têm a idade como um dos fatores determinantes.

Dos dados levantados, percebemos que os alunos da escola privada, apesar de cursarem as mesmas séries, são mais novos, tendo na sua maioria mais de 12 a 14 anos (76,7%) e os da pública, mais velhos, concentram-se na faixa de mais de 14 a 16 anos (55,3%). Isto talvez se deva ao fato de os alunos da escola pública começarem seus estudos mais tarde por falta de condições econômicas da família.

**TABELA 03****SÉRIE DOS ALUNOS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA**

|              | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|--------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|              | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              |            |              |
| SÉRIE        | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| 7ª           | 70             | 61,4         | 73         | 60,8         | 143        | 61,1         |
| 8ª           | 44             | 38,6         | 47         | 39,2         | 91         | 38,9         |
| NR           | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b> | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

Na constituição do grupo amostral, conforme já citado, optamos por trabalhar com alunos que cursam as séries terminais do 1º grau. Tanto na escola pública, quanto na privada, a maioria dos alunos, isto é, 61,4% e 60,8%, respectivamente, cursam a 7ª série.

**TABELA 04****TEMPO QUE O ALUNO ESTUDA NA ESCOLA, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|                            | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|----------------------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                            | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              |            |              |
| TEMPO DE ESTUDO NA ESCOLA. | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| Menos de 01 ano            | 02             | 1,8          | 23         | 19,2         | 25         | 10,7         |
| Mais de 01 a 03 anos       | 40             | 35,1         | 19         | 15,8         | 59         | 25,2         |
| Mais de 03 a 06 anos       | 21             | 18,4         | 21         | 17,5         | 42         | 17,9         |
| Mais de 06 anos            | 51             | 44,7         | 57         | 47,5         | 108        | 46,2         |
| NR                         | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b>               | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |



Um outro aspecto que nos parece relevante para este trabalho é saber há quantos anos o aluno estuda na escola. O perfil de um grupo de alunos veteranos ou novatos pode dar maior ou menor confiabilidade aos dados, tendo em vista o conhecimento mais aprofundado da realidade escolar em que estão inseridos.

Os dados levantados garantiram que tanto na escola pública como na particular, grande parte dos alunos, 44,7% na primeira e 47,5% na segunda, estuda na escola há mais de 07 anos e, portanto, conhece bem o contexto de sua escola.

**TABELA 05**

**SEXO DOS PAIS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA**

|                  | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|------------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                  | PÚBLICA        |              | PARTICULAR |              | Nº         | %            |
| SEXO             | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| <b>Masculino</b> | 26             | 30,6         | 13         | 46,5         | 39         | 34,5         |
| <b>Feminino</b>  | 59             | 69,4         | 15         | 53,5         | 74         | 65,5         |
| <b>NR</b>        | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b>     | <b>85</b>      | <b>100,0</b> | <b>28</b>  | <b>100,0</b> | <b>113</b> | <b>100,0</b> |

Confirmamos, no grupo de pais de alunos, a premissa apresentada entre os alunos de que a presença feminina é maciça nos vários segmentos da sociedade hodierna.

Na escola pública 69,4% e na particular 53,5% dos pais pesquisados são do sexo feminino. Ainda são as mães que mais acompanham a vida estudantil de seus filhos e foram elas que mais colaboraram com a presente pesquisa.

**TABELA 06**

**IDADE DOS PAIS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA**

|                      | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|----------------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                      | PÚBLICA        |              | PARTICULAR |              | TOTAL      |              |
| IDADE                | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| Menos de 20 anos     | 03             | 3,5          | 06         | 21,4         | 09         | 8,0          |
| Mais de 20 a 30 anos | 01             | 1,2          | -          | -            | 01         | 0,8          |
| Mais de 30 a 40 anos | 39             | 45,9         | 10         | 35,7         | 49         | 43,4         |
| Mais de 40 anos      | 42             | 49,4         | 12         | 42,9         | 54         | 47,8         |
| NR                   | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b>         | <b>85</b>      | <b>100,0</b> | <b>28</b>  | <b>100,0</b> | <b>113</b> | <b>100,0</b> |

Também sentimos a necessidade de conhecer a faixa etária à qual pertencem os pais dos alunos. Assim, poderíamos entender suas respostas a partir de sua experiência de vida, do contexto de mundo em que foram educados e das tendências da escola de sua época.

Grande parte dos pais investigados, 49,4% na escola pública e 42,9% na particular, situam-se na faixa etária acima de 40 anos de idade, concentrando sua vida escolar nos anos 50 e 60.

TABELA 07

## ESCOLARIDADE DOS PAIS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA

| ESCOLARIDADE                     | TIPO DE ESCOLA |              |           |              | TOTAL      |              |
|----------------------------------|----------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
|                                  | PÚBLICA        |              | PRIVADA   |              | Nº         | %            |
|                                  | Nº             | %            | Nº        | %            | Nº         | %            |
| 1º grau (Completo ou incompleto) | 75             | 88,2         | 06        | 21,5         | 81         | 71,7         |
| 2º grau (Completo ou incompleto) | 07             | 8,3          | 09        | 32,1         | 16         | 14,2         |
| 3º grau (Completo ou incompleto) | 03             | 3,5          | 09        | 32,1         | 12         | 10,6         |
| Pós-graduação                    | -              | -            | 04        | 14,3         | 04         | 3,5          |
| NR                               | -              | -            | -         | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>85</b>      | <b>100,0</b> | <b>28</b> | <b>100,0</b> | <b>113</b> | <b>100,0</b> |

É bastante discrepante a situação de escolaridade entre os pais da escola pública e os da escola privada, vez que, enquanto na primeira predomina a educação de 1º grau (88,2%), na segunda predomina a formação de 2º e 3º graus (32,1% em cada grau).

Com certeza a situação sócio-econômica dos pais da escola privada contribuiu para que tivessem acesso à escola e pudessem chegar a concluir o 2º ou o 3º grau. Consideramos, ainda, que somente na escola privada existem pais que chegaram ao nível de pós-graduação.

**TABELA 08**  
**PROFISSÃO DOS PAIS SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA**

| PROFISSÃO / ESCOLARIDADE  | TIPO DE ESCOLA |              |           |              | TOTAL      |              |
|---|----------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
|   | PÚBLICA        |              | PRIVADA   |              | Nº         | %            |
|   | Nº             | %            | Nº        | %            | Nº         | %            |
| Magistratura, Pedagogia, Pós-graduados<br>Enfermagem, Advocacia.  | -              | -            | 04        | 14,3         | 04         | 3,5          |
| Geologia, Sociologia, Graduados<br>Fonoaudiologia, Engenharia,<br>Enfermagem,, Administração,<br>Cienc.Contábeis. | 03             | 3,5          | 09        | 32,1         | 12         | 10,6         |
| Prendas do Lar 1º ou 2º grau  | 35             | 41,2         | 02        | 7,1          | 37         | 32,8         |
| Comerciante 1º ou 2º grau   | 07             | 8,2          | 02        | 7,1          | 09         | 7,9          |
| Costureira 1º grau  | 10             | 11,8         | -         | -            | 10         | 8,9          |
| Estudante Universitário   | -              | -            | 05        | 17,8         | 05         | 4,4          |
| Vigilante, Manicure, 1º grau<br>Lavadeira, Servente,<br>Motorista, Pedreiro                                       | 12             | 14,1         | -         | -            | 12         | 10,6         |
| Outras 1º ou 2º grau  | 18             | 21,2         | 06        | 21,6         | 24         | 21,3         |
| <b>TOTAL</b>  | <b>85</b>      | <b>100,0</b> | <b>28</b> | <b>100,0</b> | <b>113</b> | <b>100,0</b> |

Ao analisarmos a variável profissão dos pais consideramos relevante estabelecer um paralelo com o nível de escolaridade abordado na tabela anterior.

Concluimos que, na escola pública, predomina para as mães o trabalho no lar(41,2%). Para a classe social menos favorecida economicamente ainda existem muitas mulheres que trabalham apenas em casa. Uma parte significativa dos pais (14,1%) ocupa-se com profissões compatíveis com sua escolaridade (1º grau), tais como de pedreiro, servente, vigilante, motorista.

Já na escola particular, grande parte dos pais, com nível de escolaridade mais alto (graduados, 32,1% e pós-graduados, 14,3%) ocupa-se com profissões como magistratura, pedagogia, advocacia, geologia, sociologia, fonoaudiologia, engenharia, enfermagem, administração, sendo que alguns (17,8%), com certeza os mais novos, ainda são estudantes.

#### **2.4.1. O contexto escolar**

Para conhecer o contexto educacional das escolas, detivemo-nos inicialmente na investigação das relações de poder veiculadas.

Acreditamos cada vez mais que a definição da qualidade da escola passa pelas relações sociais mais democráticas. Mas será que estas nossas impressões correspondem ao real? As opiniões dos alunos sobre a temática nos apresentam dados empíricos interessantes.

**TABELA 01**  
**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O NÍVEL DE**  
**DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA, SEGUNDO O TIPO DE**  
**ESCOLA.**

|                                | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|--------------------------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|                                | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              |            |              |
| RESPOSTAS                      | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| <b>Autoritária</b>             | 19             | 16,7         | 23         | 19,2         | 42         | 17,9         |
| <b>Democrática</b>             | 52             | 45,6         | 40         | 33,3         | 92         | 39,3         |
| <b>Autoritária/Democrática</b> | 43             | 37,7         | 52         | 43,3         | 95         | 40,5         |
| <b>Outra</b>                   | -              | -            | 04         | 3,4          | 04         | 1,8          |
| <b>NR</b>                      | -              | -            | 01         | 0,8          | 01         | 0,5          |
| <b>TOTAL</b>                   | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

Acreditamos que um dos fatores que pode facilitar a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola são as relações democráticas que permeiam sua prática.

Sobre o assunto, colhemos a opinião dos alunos a respeito do nível de democratização de sua escola. Os dados indicam a existência de diferenças entre a escola pública e a privada. Constatamos, por exemplo, a tendência da maioria dos alunos da escola pública (45,6%) a avaliar sua escola como democrática. Já para os estudantes da escola privada, ela tende a ser autoritária em alguns momentos e democrática em outros (43,3%).

Para entendermos as causas dessas diferenças, perguntamos aos alunos em que momentos a escola é democrática e em outros, autoritária. As tabelas seguintes explicitam a questão.

**TABELA 02**

**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS NÃO-  
DEMOCRÁTICAS DA ESCOLA, SEGUNDO O TIPO DE  
ESCOLA.**

| RESPOSTAS  | TIPO DE ESCOLA |              |           |              | TOTAL     |              |
|--|----------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
|  | PÚBLICA        |              | PRIVADA   |              | Nº        | %            |
|  | Nº             | %            | Nº        | %            | Nº        | %            |
| Quando o aluno quer falar e a escola não o escuta. | 08             | 18,6         | 10        | 19,2         | 18        | 18,9         |
| Quando não escuta os alunos para tomar decisões.   | 07             | 16,3         | 16        | 30,8         | 23        | 24,3         |
| Com fardamento e pontualidade                      | 05             | 11,6         | 05        | 9,6          | 10        | 10,5         |
| Nas provas   | 08             | 18,6         | 12        | 23,1         | 20        | 21,1         |
| No tempo do recreio                                | 12             | 27,9         | 05        | 9,6          | 17        | 17,8         |
| Outras   | 02             | 4,7          | 03        | 5,8          | 05        | 5,3          |
| NR   | 01             | 2,3          | 01        | 1,9          | 02        | 2,1          |
| <b>TOTAL</b>                                       | <b>43</b>      | <b>100,0</b> | <b>52</b> | <b>100,0</b> | <b>95</b> | <b>100,0</b> |

Como vimos na tabela anterior, 37,7% dos alunos da escola pública e 43,3% da escola privada consideram que sua escola, em alguns



momentos, é autoritária e em outros, democrática. A esses alunos indagamos em que momentos sua escola é autoritária. Na escola pública, 27,9% afirmam que ela é autoritária na definição do tempo de recreio que é muito curto; 18,6% caracterizam o autoritarismo no momento em que o aluno quer falar e a escola não o escuta; e outros 18,6% referem que as provas, configuram o autoritarismo da escola.

Na escola privada, 30,8% deste grupo de alunos revelam que a escola é autoritária quando não escuta os alunos no momento da tomada de decisões, 23,1% definem como autoritária a existência das provas e 19,2% referem-se ao autoritarismo quando o aluno quer falar e a escola não lhe dá oportunidade.

Essa tabela indica que tanto os alunos da escola pública como os da privada consideram momento de autoritarismo a falta de diálogo na escola, pois o aluno quer falar e não é ouvido. O aspecto diferenciador entre as opiniões dos alunos das duas escolas é que enquanto grande parte dos alunos da escola privada (30,8%) sente a necessidade de ser ouvido no processo de tomada de decisão, na escola pública a maior parte (27,9%) considera arbitrário o tempo dedicado ao recreio. Suspeitamos que o aluno da escola privada é mais exigente no tocante à participação, por estar acostumado a esta prática no seu cotidiano. Quanto ao aluno da

escola pública, o recreio, constando de lazer, esporte e merenda escolar, merece especial destaque, por isso precisa de mais tempo. A escola é, para eles, o espaço privilegiado para a realização destas atividades, que não fazem parte de seu cotidiano familiar.

Os alunos também colocam como elemento definidor do autoritarismo o momento das provas. Com certeza, neste terreno, o aluno ainda não conseguiu participar, sugerir, interferir. Ele já começa a perceber o caráter autoritário que reveste a avaliação. É preciso que a escola comece a repensar sua prática avaliativa. Uma escola de qualidade, que desenvolve uma prática pedagógica calcada nos princípios de participação, de democracia, não pode continuar desenvolvendo uma avaliação autoritária. A participação dos alunos nesse terreno pode ser o princípio de um novo caminho para a avaliação do rendimento escolar.

Não só de autoritarismo vive, porém, a escola. A tabela seguinte mostra em que momentos a escola é democrática.

**TABELA 03**

**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS**

**DEMOCRÁTICAS DA ESCOLA, SEGUNDO O TIPO DE**

**ESCOLA.**

|  | TIPO DE ESCOLA |              |           |              | TOTAL     |              |
|--|----------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
|  | PÚBLICA        |              | PRIVADA   |              |           |              |
| RESPOSTAS                                  | Nº             | %            | Nº        | %            | Nº        | %            |
| Quando escuta os alunos                    | 14             | 32,5         | 20        | 38,5         | 34        | 35,8         |
| Quando permite o aluno avaliar o professor | 06             | 13,9         | 15        | 28,8         | 21        | 22,1         |
| Na escolha dos líderes de sala.            | 05             | 11,7         | 05        | 9,6          | 10        | 10,5         |
| Quando ouve os pais dos alunos             | 10             | 23,3         | 05        | 9,6          | 15        | 15,8         |
| Outras                                     | 05             | 11,7         | 05        | 9,6          | 10        | 10,5         |
| NR   | 03             | 6,9          | 02        | 3,9          | 05        | 5,3          |
| <b>TOTAL</b>                               | <b>43</b>      | <b>100,0</b> | <b>52</b> | <b>100,0</b> | <b>95</b> | <b>100,0</b> |

Para os alunos das escolas pesquisadas, o aspecto que caracteriza a natureza democrática da escola é a sua capacidade de ouvir os alunos (32,5% na escola pública e 38,5% na privada). Neste sentido, observamos a consensualidade entre os dois tipos de escola. Outros

aspectos foram ainda citados com veemência: a avaliação do professor pelo aluno (28,8% na escola privada) e a possibilidade que os pais têm de opinar dentro da escola (23,3% na escola pública).

Assim sendo, podemos dizer que enquanto a escola pública valoriza a participação dos pais no cotidiano escolar, a escola privada privilegia a avaliação do corpo docente. Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar estas diferenças. A exemplo, o desejo de participação, de envolvimento no trabalho educativo começa a extrapolar os muros da escola pública. Talvez a realidade sócio-econômica das famílias dos alunos gere uma necessidade cada vez maior de os pais serem ouvidos. Eles não levam apenas suas reclamações ou reivindicações; levam sua vida, seus problemas, suas dificuldades. O educador da escola pública tem missão muito abrangente. Muitas vezes ele precisa ser psicólogo, assistente social e, sobretudo, um ombro amigo. Já na escola privada, os alunos estão cada vez mais preocupados com o nível de ensino. Por isso, avaliar os professores é importante porque pode melhorar cada vez mais a qualidade da escola.

Com relação à participação nas decisões da escola, alunos e professores assim se manifestaram:

## TABELA 04

**OPINIÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A  
DEFINIÇÃO DOS SETORES QUE PARTICIPAM DAS  
DECISÕES NA ESCOLA, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|  | TIPO DE ESCOLA |              |           |              |            |              |           |              |            |              |           |              |
|--|----------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|
|  | PUBLICA        |              |           |              | PRIVADA    |              |           |              | TOTAL      |              |           |              |
|  | ALUNOS         |              | PROFES.   |              | ALUNOS     |              | PROFES.   |              | ALUNOS     |              | PROFES.   |              |
| RESPOSTAS  | Nº             | %            | Nº        | %            | Nº         | %            | Nº        | %            | Nº         | %            | Nº        | %            |
| A DIREÇÃO<br>E O CONSELHO<br>PEDAGÓGICO.               | 43             | 37,7         | 02        | 50           | 43         | 35,8         | 03        | 30           | 86         | 36,7         | 05        | 35,7         |
| A DIREÇÃO<br>E OS PROFES.                              | 27             | 23,7         | -         | -            | 18         | 15,0         | 03        | 30           | 45         | 19,2         | 03        | 21,4         |
| A DIREÇÃO,<br>OS PROFES.<br>E OS ALUNOS.               | 10             | 8,8          | -         | -            | 19         | 15,8         | 01        | 10           | 29         | 12,4         | 01        | 7,1          |
| A DIREÇÃO,<br>OS PROFES., OS<br>ALUNOS E<br>SEUS PAIS. | 33             | 28,9         | -         | -            | 40         | 33,4         | 01        | 10           | 73         | 31,3         | 01        | 7,1          |
| NR   | 01             | 0,9          | 02        | 50           | -          | -            | 02        | 20           | 01         | 0,4          | 04        | 28,7         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>04</b> | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>10</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> | <b>14</b> | <b>100,0</b> |

A escola, como toda instituição, estabelece uma estrutura hierárquica a fim de que possa organizar-se. Comumente costuma definir o seu organograma.

Nos tempos atuais, as escolas progressistas têm procurado fazer o seu organograma de forma circular, pretendendo com isso desenvolver um trabalho mais participativo e democrático.

Nas escolas pesquisadas quem, de fato, participa das decisões? Na escola pública, a opinião dos alunos indica que quem decide na escola é a direção e o conselho pedagógico, isto é, o grupo de especialistas que assessora a direção (supervisores, orientadores educacionais, coordenadores, etc). Metade dos professores desta mesma realidade concorda com a opinião dos alunos e a outra metade prefere não opinar sobre o assunto.

Na escola privada, os alunos também indicaram a participação direta da direção e do conselho pedagógico nas decisões da escola. Os professores, diferentemente da realidade pública, disseram que, além da direção e do conselho pedagógico, eles também participam das decisões na escola.

Na tentativa de desvendar cada vez mais o contexto escolar, inquirimos os alunos sobre o que mais lhes agrada em sua escola, que mudanças fariam nela e por quê.

**TABELA 05**  
**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE DE QUE MAIS GOSTAM**  
**NA ESCOLA, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|                                | TIPO DE ESCOLA |      |         |      | TOTAL |      |
|--------------------------------|----------------|------|---------|------|-------|------|
|                                | PÚBLICA        |      | PRIVADA |      |       |      |
| O QUE O ALUNO GOSTA NA ESCOLA. | Nº             | %    | Nº      | %    | Nº    | %    |
| AMIZADES                       | 23             | 20,1 | 32      | 26,7 | 55    | 23,5 |
| ATIVID. ESPORTIVAS             | 08             | 7,1  | 28      | 23,4 | 36    | 15,4 |
| MÉTODO DE ENSINO               | 34             | 29,8 | 39      | 32,5 | 73    | 31,2 |
| PROFESSORES                    | 29             | 25,5 | 21      | 17,5 | 50    | 21,4 |
| RECREIO E LAZER                | 19             | 16,7 | 15      | 12,5 | 34    | 14,5 |
| DEMOCRACIA                     | 15             | 13,2 | 23      | 19,2 | 38    | 16,3 |
| HIGIENE E ORGANIZA.            | 17             | 14,9 | 28      | 23,4 | 45    | 19,2 |
| ATIVIDADES CULTURAIS           | 09             | 7,9  | 09      | 7,5  | 18    | 7,7  |
| FORMAÇÃO RELIGIOSA             | -              | -    | 11      | 9,2  | 09    | 3,9  |
| INFORMÁTICA                    | -              | -    | 05      | 4,2  | 05    | 2,2  |
| OUTRAS                         | 09             | 7,9  | 11      | 9,2  | 20    | 8,6  |
| NR                             | -              | -    | 01      | 0,8  | 01    | 0,4  |

Observamos que tanto os alunos da escola pública como os da privada estão satisfeitos com o método de ensino desenvolvido em suas escolas (29,8% na primeira e 32,5% na segunda). Outra questão importante nos dois tipos de escola é a valorização das amizades (20,1% dos alunos da escola pública e 26,7 na particular referiram-se a esse aspecto). Os alunos da escola hodierna estão se voltando novamente para

as relações interpessoais. Por que isso está acontecendo? Dizem ser uma característica da Pós-Modernidade o retorno à preocupação com o indivíduo e com os pequenos grupos dentro da sociedade. O que significa esta opção pelo relacionamento interpessoal para a educação? Não será este um indicativo de que a escola está mudando?

As atividades esportivas, a higiene e organização da escola também são aspectos importantes para os alunos da escola privada. Já os alunos da escola pública valorizam mais o contato com os professores. Os aspectos sócio-econômicos dos alunos da escola pública fazem com que eles estabeleçam laços muito fortes com seus professores. Com certeza, para eles, o professor não é só professor; é amigo e orientador.

O espírito crítico dos alunos faz com que eles conheçam o que é bom e o que não é tão bom, segundo sua ótica. O que os alunos mudariam na escola e o porquê conheceremos na tabela a seguir.



**TABELA 06**  
**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O QUE MUDARIAM**  
**EM SUA ESCOLA E POR QUE, SEGUNDO O TIPO DE**  
**ESCOLA**

|  | TIPO DE ESCOLA |      |         |      | TOTAL |      |
|--|----------------|------|---------|------|-------|------|
|  | PÚBLICA        |      | PRIVADA |      |       |      |
| O QUE MUDARIA NA ESCOLA / POR QUÊ ?              | Nº             | %    | Nº      | %    | Nº    | %    |
| Fardamento./<br>A farda é feia.                  | 07             | 6,2  | 13      | 10,8 | 20    | 8,6  |
| Colocar ar condic. nas salas./O calor é intenso. | -              | -    | 18      | 15,0 | 18    | 7,7  |
| Tempo para o recreio./<br>É muito curto.         | 24             | 21,0 | 15      | 12,5 | 39    | 16,7 |
| Merenda./ Deve ter mais opções.                  | 08             | 7,0  | 05      | 4,2  | 13    | 5,6  |
| Nada. / Gosto da escola como ela é.              | 08             | 7,0  | 12      | 10,0 | 20    | 8,6  |
| Quadras de esporte./ Para ter mais opções.       | 16             | 14,0 | 10      | 8,4  | 26    | 11,1 |
| Alguns professores./ Não ensinam bem.            | 09             | 7,9  | 20      | 16,7 | 29    | 12,4 |
| Horários./ Estão mal distribuídos.               | 07             | 6,1  | 14      | 11,7 | 21    | 9,0  |
| O nível de ensino./ A qualidade caiu.            | 07             | 6,1  | 12      | 10,0 | 19    | 8,1  |
| As avaliações./ Não testam o que se aprende.     | -              | -    | 04      | 3,4  | 04    | 1,7  |
| Aspectos físicos./Para a escola ficar bonita.    | 28             | 24,6 | 06      | 5,0  | 34    | 14,5 |
| Outros./ Vários motivos.                         | 10             | 8,8  | 15      | 12,5 | 25    | 10,7 |

Sobre as mudanças que os alunos gostariam de introduzir em sua escola, observamos que, na escola pública, uma boa parte (24,6%) faria mudanças nos aspectos físicos. Gostaria de ter uma escola mais bonita. Outros 21,0% mudariam o tempo do recreio, porque o consideram ser muito curto, e alguns (14,0%) mudariam as quadras esportivas, para terem mais opções na prática dos esportes.

Na escola particular, 16,7% dos alunos pesquisados mudariam alguns professores que, a seu ver, não ensinam bem. Outros (15,0%) colocariam ar condicionado nas salas de aula, pois o calor é intenso, e alguns (12,5%) mudariam o tempo de recreio, considerado insuficiente.

Os alunos da escola privada, devido à sua condição econômica, sentem necessidade de ter ar condicionado em suas salas de aula. Este é um acessório importante para o seu cotidiano. Contrariamente, os alunos da escola pública não sentem esta necessidade, pois o calor já faz parte do seu dia-a-dia. Portanto, as diferenças sócio-econômicas definem peculiaridades para cada tipo de escola.

Uma escola mais bonita, com mais tempo para o recreio, mais quadras esportivas, professores que ensinem bem, salas

refrigeradas..., eis a escola que o aluno deseja. Associada à questão da valorização das amizades, observamos a valorização do lazer na escola. Desta constatação, inferimos que o aluno da escola que beira o século XXI está em busca da emoção, da paixão. Acredita em uma escola alegre e bonita. Precisa encontrar na escola um espaço de realização. Precisa sentir prazer em ir à escola. Onde será mais fácil encontrar esta emoção? Na sala de aula ou no recreio, na relação com os colegas? A nosso ver, o caminho de mudança para a escola está exatamente neste ponto. Precisamos transformar a sala de aula. É preciso superar a rotina, a monotonia. Temos à nossa frente jovens alegres, saudáveis, criativos, capazes. A forma de transmitir, construir, reconstruir o saber tem que ser diferente. Tem que ter a “cara” dos nossos jovens. Portanto, nossas metodologias precisam estar impregnadas pela paixão, pela emoção. Que condições temos para fazer isto é uma outra questão. Salas numerosas, professores mal formados, mal remunerados e com uma carga horária estressante, desvalorização da educação são aspectos muito conhecidos que precisam ser superados pela nossa organização e pela luta em favor daquilo que temos como ideal maior: educar verdadeiramente os jovens do nosso país. Alguns poderiam dizer: isto é utopia, é sonho. Mas, como diz Paulo Freire (1992), este é um sonho possível.

*A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, enquanto práxis utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável (...). Utópica no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica entre a denúncia e o anúncio (...) Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, atrelem-se a um passado de exploração e rotina. (FREIRE, 1992: 100-101)*

Os pais investigados deram uma importante contribuição, fazendo-nos conhecer os motivos que os levaram a optar por esta escola para seus filhos estudarem. Na escola particular, 46,2% dos pais escolheram-na porque prioriza os valores cristãos e 30,1% ressaltaram a competência conteudística. Na escola pública, os motivos ressaltados foram: 28,0%, a proximidade de casa e 23,1%, a competência conteudística. Indagados sobre o que a escola deve ensinar, os pais deram muitas sugestões. As mais importantes para a escola particular foram: preparar cada vez mais o aluno para a vida em todos os aspectos: conhecimentos gerais, cidadania, ética e educação sexual. Para os pais da escola pública, a escola deve se preocupar em educar o aluno, ensiná-lo a

ser um cidadão de caráter, preparar o aluno para a vida, instrumentalizá-lo com o ensino de uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês, e prepará-lo para uma profissão. É uma escola assim que os pais querem para seus filhos. Numa realidade mais elitizante, predominam questões de formação, com destaque para a ética e para a cidadania.

A fala de um pai ilustra muito bem o assunto:

*A escola deve ensinar Português, Matemática, Geografia, Filosofia, Constituição Brasileira, Literatura. Seria a espinha dorsal de uma escola. Estimular o aluno à leitura e não castigá-lo com leituras pobres (estes livros paradidáticos de hoje, pelo amor de Deus, cada qual pior do que o outro). Analisar a leitura de acordo com a faixa etária. Discutir e ler pequenos textos em sala de aula, estimulando visitas e empréstimos na biblioteca. Hoje as escolas têm quadras, piscinas, computadores, mas a biblioteca ocupa uma pequena sala. Os livros valorizam uma coisa concreta para o aluno, o “saber” e as quadras, etc, valorizam o patrimônio venal de uma escola. Hoje se sabe que o “ter” se sobrepõe ao “ser”. Para a escola mudar, vai ser bem difícil, uma luta desigual. Tomara que esta pesquisa sirva pelo menos para germinar uma idéia de revolucionar o aprendizado em nosso país. E que se lute pelo ensino público e gratuito. Ensino não é comércio. É a sobrevivência de uma nação. Se não tivéssemos tantos alienados (analfabetos políticos e os propriamente ditos), nosso país era outro com certeza.*

E numa realidade mais carente, os pais precisam de que a escola profissionalize o aluno, a fim de que possa contribuir logo na questão da contribuição no orçamento familiar.

E o professor, como percebe a escola? Qual a função da escola no contexto atual? As falas que apresentamos a seguir mostram suas concepções:

*A escola deve formar pessoas críticas, participativas, criativas, que questionem a vida a partir da fraternidade e da justiça.*

Outra opinião muito semelhante diz:

*A escola tem como função a formação integral do aluno, dando-lhe conteúdos culturais e noções básicas de cidadania, para que possa compreender e transformar o mundo.*

Nesses depoimentos, percebemos uma visão clara de que a escola deve ser uma instituição incumbida da formação integral do aluno. Observamos que o aspecto pedagógico não é deixado de lado, mas o conteúdo deve ser ensinado, criado e recriado como instrumentalização para a transformação social.

### **2.4.2 O processo ensino-aprendizagem**

A função precípua da escola esteve sempre ligada à questão do ensino. Percebemos que só tem sentido ensinar na perspectiva da aprendizagem. Este processo precisa estar ancorado em algumas definições estabelecidas pela escola. O que ensinar? Para que ensinar? Que tipo de homem e de mulher a escola quer formar? Para que tipo de sociedade? Estas definições são estabelecidas no projeto pedagógico. Segundo os professores pesquisados, ambas as escolas têm um projeto pedagógico definido, elaborado participativamente pela comunidade educativa e este projeto respalda a prática pedagógica desenvolvida. O planejamento das aulas é feito individualmente pelo professor, sob a coordenação da supervisão escolar. Para acompanhar o processo, são feitas reuniões pedagógicas quinzenais havendo também na escola particular reuniões semanais por área. A Pedagogia predominante em ambas as escolas é a histórico-crítica, e tem como características básicas ser moderna, simples, libertadora, conscientizadora, crítica, participativa, realista, democrática. Trabalha com o conteúdo fazendo um paralelo com a realidade social, numa linha de participação e de transformação. Esta Pedagogia sugere uma metodologia de trabalho igualmente participativa, onde o aluno faz parte do processo, do elaborar e do reconstruir o saber.

Trabalha-se com aulas expositivas, dinâmicas de grupo, pesquisas, debates, argüições.

Contraopondo-se a este discurso teórico dos professores, alguns alunos configuram um outro lado da moeda. Questionados sobre o que não gostam em sua escola, 16,7% dos alunos da escola particular referem-se a alguns professores, que são muito autoritários e não explicam bem o conteúdo. Na escola pública, 15,2% dos alunos referem-se à monotonia das aulas. É o confronto direto entre o ideal e o real. Claro que nem tudo são flores, mas alegra-nos a consciência do trabalho pedagógico realizado pelas escolas.

Os professores e os pais dos alunos apresentam limitações ao desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico e criativo. Vejamos suas respostas quando indagados sobre os motivos que levam o aluno a ter dificuldades de aprendizagem.



**TABELA 01**

**OPINIÃO DOS PAIS E PROFESSORES SOBRE OS MOTIVOS QUE LEVAM O ALUNO A TER DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

| RESPOSTAS   | T I P O D E E S C O L A |      |                |      |                |      |                |      |                |      |                |      |
|---|-------------------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|
|   | P Ú B L I C A           |      |                |      | P R I V A D A  |      |                |      | T O T A L      |      |                |      |
|   | PAIS                    |      | PROFS.         |      | PAIS           |      | PROFS          |      | PAIS           |      | PROFS.         |      |
|   | N <sup>o</sup>          | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    |
| Falta de interesse, estímulo e cobrança.                                    | 30                      | 35,2 | 01             | 25,0 | 03             | 10,7 | 02             | 20,0 | 33             | 29,2 | 03             | 21,4 |
| Falta de atenção e brincadeira em sala de aula.                             | 28                      | 32,9 | 01             | 25,0 | 05             | 17,9 | 01             | 10,0 | 33             | 29,2 | 02             | 14,3 |
| Falta de incentivo dos pais   | 05                      | 5,9  | 01             | 25,0 | -              | -    | 02             | 20,0 | 05             | 4,4  | 03             | 21,4 |
| Falta de estudo e de base   | 08                      | 9,4  | -              | -    | 04             | 14,3 | 01             | 10,0 | 12             | 10,6 | 01             | 7,1  |
| O professor: desinteresse, despreparo, desestímulo, desqualificação, método | 15                      | 17,6 | 01             | 25,0 | 11             | 39,3 | 01             | 10,0 | 26             | 23,0 | 02             | 14,3 |
| A quantidade de alunos em sala de aula.                                     | -                       | -    | -              | -    | 04             | 14,3 | 03             | 30,0 | 04             | 3,5  | 03             | 21,4 |
| Outros  | 09                      | 10,6 | -              | -    | 02             | 7,1  | -              | -    | 11             | 9,8  | -              | -    |
| NR  | 03                      | 3,5  | -              | -    | 02             | 7,1  | -              | -    | 05             | 4,4  | -              | -    |

Pelos dados apresentados, podemos concluir que os pais da escola particular acreditam que os motivos que levam o aluno a ter dificuldades de aprendizagem estão ligados a fatores internos da escola. O problema é o desinteresse, despreparo, desestímulo, desqualificação e método do professor (39,3%). Já os pais da escola pública acham que a responsabilidade é do aluno. Pouco interesse, estímulo, preguiça (35,2%),

falta de atenção e brincadeira (32,9%) são questões preponderantes. A leitura que podemos fazer desta diferenciação de respostas é que os pais da escola particular têm um nível de exigência maior com relação à escola. O fato de pagarem mensalidades caras pode, talvez, autorizá-los a transferir para a escola a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem de seus filhos. Além disso, fatores como grau de instrução, de participação e a auto-estima dos pais têm interferência no seu nível de exigência. O mesmo não acontece com a escola pública, onde o ensino é gratuito. Neste contexto, o aluno é responsável pelo seu fracasso. Ele é limitado, não gosta de estudar e não é capaz. Esta profecia auto-realizante de fracasso faz um mal terrível aos alunos e está longe de corresponder ao real.

E o professor, como se posiciona diante deste assunto? Na escola pública, a metade dos professores concorda com os pais: o problema é do aluno. Na escola privada, uma parte dos professores (30,0%) acha que a responsabilidade é do aluno e outra igual parte considera que a escola contribui para as dificuldades de aprendizagem do aluno ao colocar muitos alunos em sala de aula, o que dificulta a assistência individual que deve ser dada pelo professor.

Sobre o assunto, vejamos o depoimento de um pai:

*O ensino deve ser repensado. Esta maneira de somente repassar o que está nos livros é um absurdo. Hoje o professor não é mais um educador, formador de personalidades, mas sim um mero intermediário entre os alunos e as informações dos livros, geralmente fora de nossa realidade.*

Ainda nesta perspectiva de análise do processo ensino-aprendizagem, alunos, pais e professores foram questionados sobre os motivos que levam o aluno a estudar.

**TABELA 02**  
**OPINIÕES DOS ALUNOS , DOS PAIS E DOS PROFESSORES**  
**SOBRE AS RAZÕES PELAS QUAIS O ALUNO ESTUDA,**  
**SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|  | T I P O D E E S C O L A |          |          |               |          |          |           |           |          |
|--|-------------------------|----------|----------|---------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|
|  | P U B L I C A           |          |          | P R I V A D A |          |          | T O T A L |           |          |
|  | ALUNO                   | PAIS     | PROFS.   | ALUNO         | PAIS     | PROFS.   | ALUNO     | PAIS      | PROFS.   |
| RESPOSTAS                                | Nº %                    | Nº %     | Nº %     | Nº %          | Nº %     | Nº %     | Nº %      | Nº %      | Nº %     |
| Tirar boas notas                         | 01 0.9                  | 04 4.6   | - -      | 03 2.5        | 01 4.0   | 03 30.0  | 04 1.7    | 05 4.4    | 03 21.4  |
| Passar de ano                            | - -                     | 03 3.6   | 01 25.0  | 03 2.5        | - -      | 06 60.0  | 03 1.3    | 03 2.7    | 07 50.0  |
| Aprender                                 | 56 49.1                 | 40 47.0  | 01 25.0  | 59 49.2       | 16 57.1  | - -      | 115 49.1  | 56 49.6   | 01 7.1   |
| Satisfazer seus pais                     | 10 8,8                  | 02 2,4   | 02 50,0  | 13 10,8       | 02 7,1   | 01 10,0  | 23 9,8    | 04 3,5    | 03 21,4  |
| Passar no vestibular                     | 04 3,5                  | - -      | - -      | - -           | - -      | - -      | 04 1,7    | - -       | - -      |
| Preparar-se para ser um bom profissional | 25 21,9                 | 34 40,0  | - -      | 31 25,8       | 07 24,7  | - -      | 56 23,9   | 41 36,3   | - -      |
| Nulos                                    | 15 13,2                 | 01 1,2   | - -      | 11 9,2        | - -      | - -      | 26 11,1   | 01 0,9    | - -      |
| Outros                                   | 03 2,6                  | 01 1,2   | - -      | - -           | 02 1,8   | - -      | 03 1,3    | 01 0,9    | - -      |
| TOTAL                                    | 114 100,0               | 85 100,0 | 04 100,0 | 120 100,0     | 28 100,0 | 10 100,0 | 234 100,0 | 113 100,0 | 14 100,0 |

**01/08**

Sobre as razões pelas quais o aluno estuda, pais e alunos das realidades pesquisadas concentraram suas respostas na aprendizagem. Uma segunda opção para estas categorias de informantes prendeu-se à preparação para uma profissão. Esta não é a opinião dos professores. Na escola pública, os professores (50,0%) consideram que o aluno estuda para satisfazer a seus pais e na particular a maior parte dos professores (60,0%) acha que o aluno estuda para passar de ano.

Quais as razões destas diferenças? Acreditamos que pais e alunos se afastaram um pouco do real e consideraram que o ideal seria o aluno estudar para aprender. Já os professores, analisando o cotidiano escolar, concluíram que a maioria dos alunos não prioriza a aprendizagem, mas é forçada pela pressão familiar a estudar. Portanto, a satisfação dos pais e a necessidade de passar de ano empurra o aluno para os estudos, transformando o ato de estudar em pesada obrigação.

### **2.4.3 A prática avaliativa**

Já fizemos referência ao fato de que acreditamos que a avaliação do rendimento escolar é um aspecto importantíssimo para a gestão da escola de qualidade. Como acontece de fato o processo avaliativo nas escolas? Quem é avaliado na escola? Somente os alunos? A avaliação é exclusivamente classificatória, isto é, restringe-se à

classificação dos alunos através das notas? Ou a avaliação ultrapassa a visão classificatória e pretende ser um instrumento de mediação entre o que é ensinado e o que é aprendido?

Todo aluno que vai à escola vai para avançar, para progredir. Neste sentido, a avaliação na escola deve servir para o aluno perceber suas carências e tomar as medidas adequadas para saná-las. Serve, também, para dar novas perspectivas ao trabalho do professor, criando novas metodologias para alcançar um melhor índice de aprendizagem. Portanto, a avaliação não deve servir para classificar as pessoas, mas para diagnosticar sua situação.

Afinal o que é avaliação? A fala dos pais investigados apresenta várias definições de avaliação. As mais citadas foram as seguintes:

*1 - Avaliação é um método de testar os conhecimentos dos alunos.*

*2 - É uma forma de testar o aprendizado durante um determinado período.*

*3 - É medir o nível de conhecimento e de aprendizado ou medir o nível de qualidade de alguém ou de alguma coisa.*

Observamos que a concepção de avaliação dos pais ainda está extremamente carregada dos conceitos da escola tradicional. Testar e medir ainda são confundidos com avaliar. Para distinguir melhor estes conceitos, utilizamos um exemplo prático. Uma criança está com sintomas de febre. A mãe utiliza um aparelho para confirmar suas suspeitas. Coloca adequadamente o termômetro na criança. Depois de algum tempo, retira o termômetro e constata que a criança está com 40° de febre. Administra-lhe um remédio para que a febre possa ceder. Transferindo o exemplo para nosso objeto de estudo, poderíamos dizer que o teste é um instrumento (é o termômetro). A nota é a medida. E a avaliação seria o julgamento de valor utilizado para saber que tipo de remédio deve ser aplicado.

A escola, durante muito tempo, preocupou-se apenas em testar e medir. A avaliação, isto é, a tomada de decisão do que o aluno e a escola devem fazer para melhorar o nível de aprendizagem, ficou sempre em segunda plano. Com a supervalorização dos testes, veio também a supervalorização das notas. E a escola pára aí. Na verdade, a escola está fazendo verificação e não, avaliação.

Uma outra vertente da questão é que a escola limitou-se a verificar o rendimento dos alunos através de provas. Criou-se uma

semana especial e, como já disse em outra ocasião, gerou-se um conhecer superficial. Nas escolas pesquisadas, aponta-se para o caminho da diversificação dos instrumentos avaliativos. Sobre o assunto, 93,2% dos alunos da escola particular responderam que são avaliados através de provas escritas, trabalhos, pesquisas, exercícios e arguições. E 70,5% dos alunos da escola pública referendaram a mesma posição.

Em uma escola verdadeiramente democrática, é importante conhecer as preferências dos alunos. Indagados sobre a forma como gostariam de ser avaliados, os alunos assim se posicionaram:

**TABELA 01**  
**OPINIÃO DO ALUNO SOBRE COMO GOSTARIA**  
**DE SER AVALIADO, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|   | TIPO ESCOLA    |              |                |              |                |              |
|---|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
|   | PÚBLICA        |              | PRIVADA        |              |                |              |
| RESPOSTAS                                 | N <sup>o</sup> | %            | N <sup>o</sup> | %            | N <sup>o</sup> | %            |
| Somente através de provas                 | 18             | 15,7         | 06             | 5,0          | 24             | 10,3         |
| Sem provas, através de atividades diárias | 54             | 47,4         | 55             | 45,8         | 109            | 46,6         |
| Através de provas e atividades diárias.   | 41             | 35,9         | 50             | 41,7         | 91             | 38,8         |
| Outras                                    | 01             | 0,9          | 09             | 7,5          | 10             | 4,3          |
| NR  | -              | -            | -              | -            | -              | -            |
| <b>TOTAL</b>                              | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b>     | <b>100,0</b> | <b>234</b>     | <b>100,0</b> |

Os alunos já têm uma consciência clara de que a avaliação do rendimento escolar não precisa se restringir às provas. Tudo o que o aluno faz na escola, isto é, as atividades diárias, deve servir como objeto de avaliação. Uma parcela bastante significativa dos alunos pesquisados (47,4% na escola pública e 45,8% na particular) antevêm a realização da avaliação do rendimento escolar sem as chamadas provas escritas.

Vivemos em um mundo extremamente marcado pela questão dos sentimentos. Nunca falamos tanto na alegria, na paixão, na emoção que deve perpassar o cotidiano escolar. E como o aluno se **sente** na hora das provas?

**TABELA 02**  
**OPINIÃO DO ALUNO SOBRE COMO SE SENTE NA HORA DAS**  
**PROVAS, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|              | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|--------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|              | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              |            |              |
| RESPOSTAS    | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| Tranquilo    | 21             | 18,4         | 39         | 32,5         | 60         | 25,6         |
| Tenso        | 88             | 77,2         | 69         | 57,5         | 157        | 67,1         |
| Indiferente  | 05             | 4,4          | 12         | 10,0         | 17         | 7,3          |
| NR           | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b> | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |



Esta tabela indica diferenças entre a opinião dos alunos das escolas pública e privada. Na primeira, a maioria dos alunos (77,2%) refere-se ao clima de tensão sentido na hora das provas: na segunda, apesar da maioria (57,5%) também sentir este clima de tensão, uma outra parcela significativa(32,5%) afirma sentir tranquilidade na hora das provas.

Quais os motivos dessas diferenças? Suspeitamos que os alunos da escola pública foram mais transparentes nas respostas apresentadas e revelaram claramente seu estado de espírito sugerindo, talvez, o caráter autoritário dos instrumentos avaliativos. Por que os alunos carentes sentem mais o clima de tensão nas provas? Vários fatores podem contribuir para isto. Vejamos alguns: a) A falta de condições para uma boa preparação, levando-se em consideração suas dificuldades econômicas, o que leva muitos a trabalhar desde cedo para ajudar no orçamento doméstico; b) O amadurecimento dos alunos, provocado, talvez, pelo trabalho de conscientização feito pelo telensino; c) As próprias mudanças, propiciadas pelo telensino no sistema de avaliação, como por exemplo a avaliação do desempenho quando, através da auto-avaliação e da avaliação do grupo de trabalho, o aluno é analisado qualitativamente, o que pesa na composição da nota. Portanto, o aluno

não é avaliado somente através de provas escritas, levando-o talvez, a sonhar com um outro tipo de avaliação individual.

Contrário a isso, o aluno da escola particular tem toda uma infra-estrutura (tempo, farta biblioteca, computador, cobrança constante dos pais, professores repetidores, etc.) que ajuda na preparação das provas. Uma outra questão é a falta de amadurecimento de alguns alunos para perceber o clima de tensão gerado pelas provas, ou porque encontram subterfúgios para saírem-se bem nas provas (p.ex: a cola) ou porque estão viciados pelo sistema imposto pelas escolas.

Vejamos este registro do diário de campo.

*Hoje é dia de avaliação. A professora muda a posição das carteiras e conversa durante algum tempo com os alunos. Explica que a prova não está muito fácil. Que é preciso muita atenção. Diz ainda que ninguém pense em colar, porque qualquer movimento nesta direção fará com que ela tome a prova e atribua imediatamente nota zero.*

Cada escola tem o seu sistema de avaliação, que nada mais é do que o conjunto de meios utilizados para que, ao final do ano, se possa

concluir pela aprovação ou reprovação do aluno.(Ver em anexo, síntese do sistema de avaliação das escolas pesquisadas). Segundo depoimentos dos professores, o sistema de avaliação de suas escolas está baseado no seguinte:

*1- Participação, cooperação, auto-avaliação, exercícios, trabalhos individuais e grupais, provas, reforço e desempenho.*

*2- Processo sistemático, contínuo, abrangendo os aspectos afetivo e cognitivo, inerentes aos momentos de avaliação parcial e da avaliação do desempenho.*

*3- O processo avaliativo tem por base as conversas, perguntas informais, trabalhos individuais e em grupo, provas, argüições e debates. O aluno é também avaliado no todo, pelo cumprimento das tarefas, assiduidade, pontualidade, relacionamento com os colegas e professores, etc. e pelo esforço de crescimento ao longo de cada semestre, do interesse e do empenho de superar suas dificuldades.*

A visão dos professores sobre a temática avaliação já começa a ser mais abrangente, isto é, vai além das provas. Indagados sobre as principais características da avaliação em sua escola, escutamos dos professores:

*1- A avaliação é contínua, realizando-se através de provas escritas, trabalhos, pesquisas, exercícios diários, arguições, etc.*

*2- As provas realizam-se em uma semana especial.*

*3- Nas provas predominam as questões do tipo objetivas.*

*4- A maioria das avaliações é marcada com antecedência.*

Como podemos observar no depoimento dos professores, há uma descentralização da questão de avaliar somente através de provas. Mas outras questões que reforçam a supervalorização da avaliação no processo educativo continuam presentes. A semana especial e as avaliações serem marcadas com antecedência são exemplos.

O objetivismo que invadiu a educação continua muito presente no fazer pedagógico das escolas. Nas provas continuam a predominar as questões do tipo objetivas, com que o aluno limita-se a marcar respostas corretas ou fazer somatórios. A forma de avaliação que determina o ingresso no aluno no 3º grau, isto é, o vestibular, continua impulsionando a prática avaliativa das escolas.

Há, por parte de pouquíssimos professores das escolas citadas, a iniciativa de fazer provas com consultas. Parece que o passo é ainda grande demais para a escola.

Os professores, apesar de reconhecerem que a avaliação desenvolvida pelas escolas ainda é profundamente classificatória, fazem menção a um trabalho posterior às avaliações. Alguns pontos são interessantes e merecem ser destacados:

*1- Após as avaliações, dou aulas de reforço.*

*2- Faço um levantamento das questões onde houve maior incidência de erros; trabalho com os conteúdos não aprendidos. Corrijo a prova comentando todas as questões.*

*3- Faço revisão de conteúdos e recuperação de aprendizagem para todos os alunos, em especial para os que não conseguiram um bom desempenho.*

Sobre o sistema de avaliação das escolas pesquisadas, perguntamos aos pais e aos alunos que mudanças eles fariam nos referidos sistemas. Vamos aos dados:

**TABELA 03**  
**OPINIÃO DOS PAIS E ALUNOS SOBRE AS**  
**MUDANÇAS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, SEGUNDO O**  
**TIPO DE ESCOLA.**

| MUDANÇAS  | T I P O D E E S C O L A |      |                |      |                |      |                |      |                |      |                |      |
|---|-------------------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|
|   | P U B L I C A           |      |                |      | P R I V A D A  |      |                |      | T O T A L      |      |                |      |
|   | PAIS                    |      | ALUNOS         |      | PAIS           |      | ALUNOS         |      | PAIS           |      | ALUNOS         |      |
|   | N <sup>o</sup>          | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    | N <sup>o</sup> | %    |
| 1-Avaliar o aluno em todos os momentos, não só nas provas.  | 01                      | 1.2  | -              | -    | -              | -    | 12             | 10.0 | 01             | 0.8  | 12             | 5.2  |
| 2-Liberar o aluno após as provas e dar o intervalo de um dia entre as provas.                             | 01                      | 1.2  | -              | -    | -              | -    | 08             | 2.3  | 01             | 0.8  | 08             | 3.4  |
| 3-Mais tempo para a realização das provas.  | 01                      | 1.2  | 06             | 5.3  | -              | -    | 06             | 5.0  | 01             | 0.8  | 12             | 5.2  |
| 4-As provas em geral.   | -                       | -    | -              | -    | -              | -    | 15             | 12.5 | -              | -    | 15             | 6.4  |
| 5-A av. progressiva n <sup>o</sup> 02   | -                       | -    | 18             | 15.8 | -              | -    | -              | -    | -              | -    | 18             | 7.7  |
| 6-A avaliação do desempenho   | -                       | -    | 06             | 5.3  | -              | -    | -              | -    | -              | -    | 06             | 2.6  |
| 7-A maneira amedrontadora como a avaliação se apresenta.  | -                       | -    | -              | -    | 04             | 14.3 | 02             | 1.7  | 04             | 3.5  | 02             | 0.9  |
| 8-Recuperação após cada etapa.  | 02                      | 2.4  | 08             | 7.0  | 03             | 10.7 | -              | -    | 05             | 4.4  | 08             | 3.4  |
| 9-O estilo das provas. A mesma deve verificar o que o aluno sabe.Evitar questões do tipo casca de banana. | 06                      | 7.5  | -              | -    | 02             | 7.1  | 04             | 3.4  | 08             | 7.0  | 04             | 1.7  |
| 10-Utilizar mais trabalhos e pesquisas.   | -                       | -    | 01             | 0.9  | -              | -    | 14             | 11.7 | -              | -    | 15             | 6.4  |
| 11- Nada mudaria.   | 48                      | 56.4 | 50             | 43.9 | 11             | 39.3 | 39             | 32.5 | 59             | 52.2 | 89             | 38.0 |
| 12-Outros.  | 09                      | 10.6 | 14             | 12.3 | 02             | 7.1  | 13             | 10.8 | 11             | 9.7  | 27             | 11.5 |
| 13-NR   | 18                      | 21.2 | -              | -    | 06             | 21.4 | 03             | 2.5  | 24             | 21.2 | 03             | 1.3  |

O dado que mais surpreende na tabela acima refere-se à aceitação do sistema de avaliação da escola, haja vista que 52,2% dos pais e 38,0% dos alunos afirmaram que nada mudariam.

Apesar de não revelarem percentuais expressivos, algumas respostas dadas apontam pistas importantes na reflexão sobre o sistema de avaliação. Citemos algumas: avaliar o aluno em todos os momentos, não só nas provas; a maneira amedrontadora como a avaliação se apresenta; o estilo das provas, isto é, elas devem verificar aquilo que o aluno é capaz de saber, evitando questões do tipo “casca de banana”; utilizar mais trabalhos e pesquisas, dentre outras.

Uma resposta de um aluno nos chamou particularmente a atenção. Vejamo-la:

***“O sistema de avaliação da escola é bom. O professor supervaloriza a nota. É preciso mudar a cabeça do professor”.***

Nesta perspectiva de reflexão da prática avaliativa como instrumento importante no processo ensino-aprendizagem não se pode deixar de analisar a questão da repetência, tema diretamente ligado à avaliação do rendimento escolar. Vejamos os dados opinativos dos alunos sobre o assunto e o índice de repetência das duas escolas pesquisadas nos últimos cinco anos.

**TABELA 04**  
**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE COMO ENCARAM**  
**A REPETÊNCIA, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

| DE   | TIPO ESCOLA |              |            |              |            |              |
|--|-------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|  | PÚBLICA     |              | PRIVADA    |              | TOTAL      |              |
|  | Nº          | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| <b>Naturalmente, buscando as causas e tentando eliminá-las.</b>                  | 50          | 43,9         | 24         | 20,0         | 74         | 31,6         |
| <b>Aceitaria muito mal o fato,mas buscaria as causas e tentaria eliminá-las.</b> | 64          | 56,1         | 79         | 65,9         | 143        | 61,1         |
| <b>Outra.</b>  | -           | -            | 17         | 14,1         | 17         | 7,3          |
| <b>NR</b>  | -           | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b>   | <b>114</b>  | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

Definitivamente, a repetência não é bem vista pelos alunos nem da escola pública (56,1%) nem da escola particular (65,8%). Na verdade, mais da metade dos entrevistados (61,1%) se encontra na categoria dos que aceitam muito mal o fato, buscando as causas e tentando eliminá-las.

O que chama a atenção nos dados apresentados é o alto percentual de alunos da escola pública que aceitam naturalmente a reprovação (43,9%), embora esta aceitação não seja passiva, pois o aluno



define que, também, buscaria as causas e tentaria eliminá-las. O que leva a isso? O fato de o ensino público ser gratuito? Será que esse aluno pode entender que esta conta que não está sendo paga por ele e, sim, pela sociedade? Ou será que o aluno da escola pública, com a formação de uma baixa auto-estima, já se convenceu de que não é capaz de aprender e que, portanto, a reprovação pode ser uma constante em sua vida?

Além das hipóteses acima levantadas, outra justificativa para o alto índice de aceitação da reprovação por parte dos alunos da escola pública é a ausência de pressão da família, associada à falta de condições sócio-econômicas.

**TABELA 05**  
**ÍNDICE DE REPETÊNCIA DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS,**  
**SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

| ANO  | TIPO DE ESCOLA |            |        |           |            |        |
|------|----------------|------------|--------|-----------|------------|--------|
|      | PÚBLICA        |            |        | PRIVADA   |            |        |
|      | MATRÍCULA      | REPETENTES | ÍNDICE | MATRÍCULA | REPETENTES | ÍNDICE |
| 1991 | 1.082          | 431        | 39,8%  | 2.317     | 177        | 7,7%   |
| 1992 | 1.297          | 471        | 36,3%  | 2.403     | 111        | 4,6%   |
| 1993 | 1.235          | 257        | 21,0%  | 2.107     | 86         | 4,1%   |
| 1994 | 1.206          | 264        | 21,9%  | 2.169     | 69         | 3,2%   |
| 1995 | 1.196          | 253        | 21,2%  | 2.267     | 60         | 2,6%   |

Já dissemos que a prática avaliativa que vem sendo desenvolvida pelas escolas reduz-se à avaliação do rendimento escolar, ou seja, somente os alunos têm sido avaliados. Percebemos, no entanto, algumas iniciativas de fazermos um trabalho sério, de avaliarmos o trabalho educativo como um todo. Vejamos como este assunto está sendo trabalhado nas duas realidades pesquisadas.

**TABELA 06**

**OPINIÃO DO ALUNO SOBRE A EXISTÊNCIA DA AVALIAÇÃO  
DO TRABALHO ESCOLAR, SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA.**

|              | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|--------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|              | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              | Nº         | %            |
| RESPOSTAS    | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| Sim          | 15             | 13,2         | 73         | 60,4         | 88         | 37,6         |
| Não          | 74             | 64,9         | 08         | 6,8          | 82         | 35,0         |
| Não sabe     | 25             | 21,9         | 39         | 32,8         | 64         | 27,4         |
| NR           | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b> | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

Uma escola que se pretende moderna, democrática, progressista no sentido de envolver cada vez mais o aluno no seu processo de aprendizagem, não pode reduzir seu trabalho avaliativo ao rendimento escolar dos alunos. É preciso ir além. Todos os segmentos da escola precisam ser avaliados por todos os sujeitos envolvidos no

processo educativo, a fim de que a escola possa continuamente reanalisar o seu fazer pedagógico.

É surpreendente que depois de tantos anos que a Secretaria de Educação do Estado fala em avaliação do trabalho escolar, ainda existam quase dois terços (64,9%) dos alunos da escola pública que desconhecem sua existência.

Observamos, por outro lado, que a prática da avaliação do trabalho da instituição escolar é uma realidade na escola privada, já que 60,4% dos seus alunos alegaram conhecê-la.

**TABELA 07**

**OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA  
AVALIAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR, SEGUNDO O TIPO  
ESCOLA.**

|              | TIPO DE ESCOLA |              |            |              | TOTAL      |              |
|--------------|----------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
|              | PÚBLICA        |              | PRIVADA    |              | Nº         | %            |
| RESPOSTAS    | Nº             | %            | Nº         | %            | Nº         | %            |
| Sim          | 07             | 6,1          | 48         | 40,0         | 55         | 23,5         |
| Não          | 14             | 12,3         | 39         | 32,5         | 53         | 22,7         |
| NSA          | 93             | 81,6         | 33         | 27,5         | 126        | 53,8         |
| NR           | -              | -            | -          | -            | -          | -            |
| <b>TOTAL</b> | <b>114</b>     | <b>100,0</b> | <b>120</b> | <b>100,0</b> | <b>234</b> | <b>100,0</b> |

Poderíamos dizer, com base nos dados acima, que a participação dos alunos no processo de avaliação da escola é incipiente na escola privada (40,0%) e inexistente na escola pública.

Comparando estes resultados com os apresentados na tabela anterior, observamos que nem todos os alunos que têm conhecimento da avaliação do trabalho escolar já participaram desse momento. O trabalho pode ter sido realizado apenas com professores e especialistas.

**TABELA 08**

**OPINIÃO DOS ALUNOS QUE AFIRMARAM  
PARTICIPAR DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO SOBRE OS  
INSTRUMENTOS UTILIZADOS, SEGUNDO O TIPO DE  
ESCOLA.**

| RESPOSTAS  | TIPO DE ESCOLA |              |           |              | TOTAL     |              |
|--|----------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
|  | PÚBLICA        |              | PRIVADA   |              |           |              |
|  | Nº             | %            | Nº        | %            | Nº        | %            |
| Através de questionários                               | 02             | 28,5         | 25        | 51,0         | 27        | 51,0         |
| Dando minhas opiniões                                  | 01             | 14,3         | 04        | 8,2          | 05        | 9,0          |
| Através de conversa informal                           | -              | -            | 03        | 6,2          | 03        | 5,5          |
| Colocando o que penso sobre a escola, profs., direção. | 01             | 14,3         | 06        | 12,3         | 07        | 12,7         |
| De forma crítica                                       | 01             | 14,3         | 08        | 16,2         | 09        | 16,4         |
| Outra forma  | 02             | 28,6         | 02        | 6,1          | 04        | 7,4          |
| <b>TOTAL</b>   | <b>07</b>      | <b>110,0</b> | <b>48</b> | <b>100,0</b> | <b>55</b> | <b>100,0</b> |

Os instrumentos de avaliação citados pelos alunos que afirmaram participar do processo de avaliação da escola, caminham em duas direções. Na primeira, uma grande parcela de alunos (28,5% na escola pública e 51,0% na privada) utilizou instrumento mais formal, como questionário escrito; um segundo caminho trilhado de maneira mais informal são as conversas, as colocações, as opiniões exercidas de forma crítica.

### 3. CONCLUSÕES

É nosso intuito apresentar e discutir aqui as principais conclusões oriundas desta pesquisa. Parece-nos oportuno refletir sobre os pontos que merecem ser destacados por sua importância rumo ao futuro da avaliação do rendimento escolar.

Como se pôde perceber no decorrer do trabalho, a avaliação do rendimento escolar não é um assunto que possa ser dissociado do contexto geral da escola e da educação. Assim, o trabalho, apesar de ter um foco definido - a avaliação do rendimento escolar -, assumiu uma visão gestáltica à medida que se preocupou com questões maiores diretamente ligadas à qualidade da escola, tais como relações de poder (democracia x autoritarismo), nível de realização e de insatisfação dos alunos para com a escola, o processo ensino-aprendizagem, a avaliação do trabalho educativo.

Uma das primeiras conclusões da pesquisa aponta para o exercício **democrático** que permeia a prática educativa das escolas. Não podemos dizer que a escola é somente democrática. As representações dos alunos nos dão conta de que em alguns momentos sua escola é democrática, e em outros, é autoritária. Sobre os momentos autoritários, o

aspecto diferenciador entre as opiniões dos alunos da escola pública e os da privada é que enquanto grande parte dos alunos da escola privada sente a necessidade de ser mais ouvido no processo de tomada de decisão, na escola pública a maior parte considera arbitrário o tempo dedicado ao recreio. No tocante aos momentos democráticos, os alunos das escolas pesquisadas referem-se à sua capacidade de ouvir os alunos.

Este clima de escuta e de diálogo é favorável a um amplo processo de participação nas decisões da escola (gestão democrática). Observamos que este processo vem ocorrendo de uma forma crescente e nas escolas pesquisadas, alunos e professores nos revelam que já não é mais somente a direção que toma as decisões. O Conselho Pedagógico, isto é, o grupo de especialistas (supervisores, orientadores, coordenadores, etc), os professores, os alunos e seus pais começam a participar ativamente da vida das escolas.

As relações democráticas podem, por si só, não garantir a qualidade da escola, mas com certeza contribuem para a dinamização do processo educativo.

Dentro desta visão mais holística, procuramos conhecer a opinião dos alunos sobre a escola: de que eles mais gostam e quais as



mudanças que precisam ser processadas. Concluimos que, tanto na escola pública como na particular, os alunos estão satisfeitos com o método de ensino aplicado. Outra questão importante para os alunos de ambas as escolas são as amizades. Diante dessas opções, observamos que para esses alunos a escola de qualidade deve preocupar-se com a forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem e com o aprimoramento das relações interpessoais. Sobre as mudanças nas escolas, as opiniões dos alunos nos apontam para uma escola mais bonita sob o ponto de vista físico, mais tempo para o recreio, mais opções para a prática dos esportes e professores que ensinem bem. Associada à questão das amizades, observamos a valorização do lazer na escola. Assim, o aluno da escola que beira o século XXI deseja uma escola alegre, bonita e que seja espaço de realização, de emoção e de paixão. Onde será mais fácil encontrar estas características? Na sala de aula ou no recreio, na relação com os colegas? A nosso ver, o caminho de mudança para a escola está exatamente neste ponto. Precisamos transformar a sala de aula. É preciso superar a rotina, a monotonia. Temos à nossa frente jovens alegres, saudáveis, criativos e capazes. A forma de transmitir, construir, reconstruir o saber precisa ser diferente. Precisa ser mais identificada com a “cara” dos nossos jovens. Portanto, nossas metodologias precisam estar impregnadas pela emoção, pela paixão. Que condições temos para isto é uma outra questão. Salas numerosas, professores mal formados, mal

remunerados e com uma carga horária estressante, desvalorização da educação são aspectos muito conhecidos que precisam ser superados pela nossa organização e pela luta em favor daquilo que temos como ideal maior: educar verdadeiramente os jovens do nosso país.

Freitag tem suas produções destacadas, por ser uma das maiores divulgadoras e pesquisadoras no campo da psicologia genética. Em sua extensa pesquisa realizada com crianças na rede urbana de São Paulo nos anos de 1979 a 1981, apresentada em forma de livro: “Sociedade e consciência - Um estudo Piagetiano na favela e na escola” investigou a:

*(...)constituição de estruturas formais de consciência de crianças em idade escolar, num contexto concreto, e estudando, para isso, a competência lingüística, moral e lógica.(...) Foi constatado que há um abismo profundo entre crianças escolarizadas e crianças não escolarizadas, quanto ao seu avanço ou atraso no desenvolvimento psicogenético(...) e o fato de que o desenvolvimento das estruturas formais de consciência é favorecido pela escolaridade, mas independe dos conteúdos transmitidos, foi atribuído ao convívio dos alunos no contexto escolar, portanto, às relações informais dentro da escola. (...) Uma melhoria da qualidade do ensino, compreendida a partir da teoria piagetiana, significaria que não só a vivência informal da criança na escola poderia favorecer o*

*desenvolvimento de suas estruturas de consciência, mas também o processo formal do ensino, previsto e atribuído à escola. Uma escola que através do seu currículo, seus métodos didáticos e suas formas de avaliação promovam no aluno a capacidade de dialogar refletidamente com pares de outras orientações e convicções, de reconhecer, julgar e possivelmente alterar de forma autônoma as normas sociais que regem o seu comportamento e o dos outros, e que o capacite a pensar criativamente um mundo novo (possibilidade) a partir dos dados do mundo existente (realidade), estaria longe de ser um “aparelho ideológico de estado”, sendo efetivamente uma instância social capaz de colaborar na formação de cidadãos livres, equipados para enfrentar a vida em sociedade e lutar por seus direitos. (FREITAG, 1993: 19, 226, 227 e 232)*

Os pais dos alunos também deram sua opinião sobre a escola que querem para seus filhos. Sobre os motivos que os levaram a optar por esta escola para seus filhos estudarem, os pais da escola particular ressaltaram a prioridade dada aos valores cristãos e à competência conteudística. Os pais da escola pública também valorizam a competência conteudística e fazem referência à proximidade da escola de suas residências. Indagados sobre o que a escola deve ensinar, os pais deram muitas sugestões. As mais importantes para a escola particular foram: preparar cada vez mais o aluno para a vida em todos os aspectos, conhecimentos gerais, cidadania, ética e educação sexual. Para os pais da

escola pública, a escola deve preocupar-se em educar o aluno, ensiná-lo a ser um cidadão de caráter, prepará-lo para a vida, instrumentalizá-lo com o ensino de uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês e prepará-lo para uma profissão.

E o professor, como percebe a escola? Qual a função da escola no contexto atual? Para estes, a escola deve formar pessoas críticas, participativas, criativas e que questionem a vida a partir da fraternidade e da justiça. Assim, a escola tem como função a formação integral do aluno, dando-lhe conteúdos culturais e noções básicas de cidadania para que possa compreender e transformar o mundo.

A pesquisa realizada enriqueceu a teoria estudada sobre a qualidade da escola. Esta qualidade, além de passar por aspectos como democratização, gestão democrática, integração escola x comunidade e valorização do profissional da educação, passa também por questões como competência conteudística, aprimoramento das relações interpessoais, dinamismo do processo ensino-aprendizagem, formação integral do aluno ancorada em noções básicas de cidadania e ética, educação sexual e preparação para uma profissão.

As conclusões sobre o foco central desta pesquisa - a avaliação do rendimento escolar - deverão transparecer nos pontos que enunciaremos e explicaremos a seguir:

**1- A avaliação do rendimento escolar é um aspecto importante na definição da qualidade da escola.**

Nos aspectos teóricos apresentados nesta pesquisa, dizíamos ser quase impossível pensar em qualidade da educação sem refletir sobre a prática avaliativa desenvolvida em nossas escolas. No campo, percebemos uma preocupação constante dos educadores sobre o assunto. Livros estão sendo estudados, grupos de estudos são formados, há participação ativa dos professores em congressos e seminários realizados sobre o assunto. Houve muita receptividade ao nosso trabalho exatamente pela importância do assunto para todos nas escolas.

**2- A avaliação do rendimento escolar não pode ser percebida isoladamente. Sua existência está amalgamada às outras etapas do processo ensino-aprendizagem: planejamento e execução.**

Vimos no quadro teórico que a avaliação não pode ser encarada como fim em si mesma. Ela se constitui em uma das etapas do

processo ensino-aprendizagem e, como tal, não pode ser supervalorizada. No campo, percebemos que o processo ensino-aprendizagem decorre da definição do projeto educativo. Em ambas as escolas este projeto foi elaborado participativamente pela comunidade educativa e, através dele, chegamos a definições importantes, como o que ensinar, para que ensinar, que tipo de homem e mulher a escola quer formar e para que tipo de sociedade.

O planeamento das aulas é feito individualmente pelo professor e é discutido com os colegas ou com a supervisão escolar. Para acompanhar o processo de execução, em ambas as escolas são feitas reuniões pedagógicas quinzenais, havendo também, na escola particular, reuniões semanais por área. As avaliações são elaboradas individualmente e também passam pela discussão com os colegas ou supervisão. Na escola pública, onde se desenvolve o telensino, uma das avaliações do bimestre é feita pela equipe supervisora centralizada na tevê Cultura (TVC), o que tem sido objeto de muitas críticas por parte de alunos, pais e professores.

Os professores, indagados sobre as principais características da avaliação em sua escola, dão-nos conta, dentre outros aspectos, de que as provas do bimestre (globais) realizam-se em uma semana especial e

que as provas contínuas (realizadas no processo) são marcadas com antecedência. Esses aspectos, somados às observações participantes realizadas nas escolas em dias de prova, mostram-nos que ainda há uma supervalorização da avaliação.

**3- Já há nas escolas uma consciência de que a avaliação do rendimento escolar deve superar a natureza da simples classificação e caminhar na busca da natureza da mediação.**

No estudo sobre a avaliação escolar, podemos distinguir dois paradigmas que vêm norteando a prática avaliativa de nossas escolas. Em primeiro lugar, registramos o paradigma da avaliação classificatória, intimamente relacionado com a pedagogia tradicional. Neste sentido, a avaliação escolar será classificatória quando se reduzir à simples verificação do aprendido, atribuindo-se conceitos ou notas, encerrando-se aí o ato de avaliar. Dessa forma, o ato de avaliar não serve como parada para pensar a prática e a ela retornar, mas, sim, como meio de julgar a prática e torná-la estratificada. Observamos aqui o privilégio das notas, da memorização. A avaliação reduz-se às provas e é comumente utilizada como mecanismo disciplinador das condutas sociais, isto é, o índice de dificuldade das provas está diretamente relacionado com a disciplina dos alunos. Em segundo lugar, distinguimos o paradigma da avaliação

mediadora, embasado na teoria construtivista. Aqui, a avaliação é concebida como ação, movimento, provocação, em uma tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Ela requer uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, partindo das ações desencadeadoras de reflexão sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, a encontrar novas e diferentes soluções às questões sucessivamente apresentadas pelo professor. O aluno constrói o conhecimento na interação com o meio em que vive.

No trabalho de campo, investigamos se a avaliação é exclusivamente classificatória, isto é, limita-se à classificação dos alunos através das notas ou ultrapassa a visão classificatória e pretende ser instrumento de mediação entre o que é ensinado e o que é aprendido. Os professores das escolas pesquisadas, apesar de reconhecerem que a avaliação desenvolvida ainda é profundamente classificatória, dão-nos conta de que já existe um trabalho posterior às avaliações, o que traduz a busca da avaliação como mediação entre o que é ensinado e o que é aprendido. Aulas de reforço, recuperação paralela, revisão dos conteúdos, levantamento das questões onde houve maior incidência de erros e trabalho de revisão dos conteúdos não aprendidos, correção detalhada de todas as questões das provas são indicativos da preocupação dos professores com a aprendizagem de seus alunos. Um outro aspecto



importante na ultrapassagem da visão meramente classificatória é que professores e alunos já percebem que a avaliação do rendimento escolar não precisa se reduzir às provas. Tudo o que o aluno faz na escola, isto é, todas as atividades desenvolvidas, deve servir como objeto de avaliação. A diminuição progressiva dos índices de repetência nos últimos 05 (cinco) anos também aponta para uma consciência de que as escolas têm se esforçado para que os alunos aprendam e que alto índice de repetência não é mais indicativo de uma escola de qualidade.

**4- Os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas já ultrapassam o rendimento escolar e caminham no sentido de avaliar o trabalho educativo como um todo.**

Uma escola que pretende ser moderna, democrática, progressista no sentido de envolver cada vez mais o aluno no seu processo de aprendizagem não pode reduzir seu trabalho avaliativo ao rendimento escolar dos alunos. É preciso ir além. Todos os segmentos da escola precisam ser avaliados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que a escola possa continuamente reanalisar o seu fazer pedagógico.

A pesquisa feita nas escolas nos mostrou que esta prática tem avançado mais na realidade da escola privada. Os alunos e professores

participam de um processo amplo de avaliação do trabalho educativo, através de questionários, conversas informais, entrevistas, etc.

**5- A aprendizagem significativa representa o objetivo por excelência do processo educativo.**

A função precípua da escola esteve sempre ligada à questão do ensino. Percebemos que só tem sentido ensinar na perspectiva da aprendizagem significativa. Em ambas as escolas observamos uma preocupação ampla com a aprendizagem dos alunos. A definição do que ensinar, sob o ponto de vista filosófico, é definida no projeto educativo que é sistematicamente revisto. A definição do conteúdo programático é feita nos planos anuais de ensino. Projetos de como estudar, de monitoria e de recuperação paralela garantem a preocupação da escola com a aprendizagem. Questionados sobre os motivos pelos quais o aluno estuda, pais e alunos das realidades pesquisadas concentraram suas respostas na aprendizagem. Já os professores consideram a aprendizagem como ideal maior para os objetivos do estudo, mas acham que a motivação do aluno ainda está presa a fatores como satisfação dos pais e pressões externas para que o aluno passe de ano.

Os pais da escola privada acreditam que os motivos geradores das dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos estão ligados a fatores internos da escola. O problema é o desinteresse, despreparo, desestímulo, desqualificação e método do professor. Já os pais da escola pública acham que a responsabilidade é do aluno. Pouco interesse, estímulo, preguiça, falta de atenção e brincadeira são questões preponderantes. A leitura que podemos fazer desta diferenciação de respostas é que os pais da escola particular têm um nível de exigência maior com relação à escola. O fato de pagarem mensalidades caras pode, talvez, autorizá-los a transferir para a escola a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem de seus filhos. Além disso, fatores como grau de instrução, de participação e a auto-estima dos pais têm interferência no seu nível de exigência. O mesmo não acontece com a escola pública, onde o ensino é gratuito. Nesse contexto, o aluno é responsável pelo seu fracasso. Ele é limitado, não gosta de estudar e não é capaz. Esta profecia auto-realizante de fracasso faz um mal terrível aos alunos e está longe de corresponder ao real.

E o professor, como se posiciona diante deste assunto? Na escola pública, a metade dos professores concorda com os pais em que o problema é do aluno. Na escola privada uma parte dos professores acha que a responsabilidade é do aluno e outra igual parte considera que a

escola contribui para as dificuldades de aprendizagem do aluno ao colocar muitos alunos em sala de aula, o que dificulta a assistência individual que deve ser dada pelo professor.

**6- O sistema de avaliação da escola deve respaldar os objetivos definidos em seu projeto educativo.**

Nas entrevistas com professores, diretores, coordenadores e supervisores percebemos com clareza a vontade de promover mudanças no sistema de avaliação de suas escolas. Para eles, as mudanças são necessárias porque o sistema, até então desenvolvido, não está mais de acordo com as metas traçadas no projeto educativo. Em ambas as escolas há todo um processo de reflexão e estudo sobre o assunto. As mudanças devem ocorrer na escola privada de forma gradual e, na escola pública, muitas mudanças ocorreram, propiciadas pelo telensino. Outras inquietações começam a surgir e serão levadas à equipe coordenadora da TVC. Podemos citar como exemplos a mudança na avaliação progressiva nº 02, que é feita pelos técnicos da TVC e que deveria ser feita pelos professores da escola e algumas reformulações no trabalho de auto-avaliação dos alunos.

Na pesquisa de campo, o dado que mais surpreende refere-se à aceitação do sistema de avaliação da escola por parte de pais e alunos.

Apesar de não conterem percentuais expressivos, algumas respostas dadas apontam pistas importantes na reflexão sobre o sistema de avaliação. Citemos algumas: avaliar o aluno em todos os momentos, não só nas provas; a maneira amedrontadora como a avaliação se apresenta; o estilo das provas, isto é, elas devem verificar aquilo que o aluno é capaz de saber, evitando questões do tipo “casca de banana”; utilizar mais trabalhos e pesquisas, dentre outras.

Uma resposta de um aluno nos chamou particularmente a atenção. Vejamo-la:

***“O sistema de avaliação da escola é bom. O professor supervaloriza a nota. É preciso mudar a cabeça do professor”.***

Julgamos relevante, nesse trabalho, nossa tentativa de levantar aspectos que ajudem a desvendar o cotidiano da avaliação do rendimento escolar rumo a uma perspectiva de mediação entre o ensinado e o aprendido significativamente. Assim, estaremos caminhando rumo à necessidade inadiável de ultrapassar a perspectiva do medo que

impregnou a avaliação escolar durante tantos anos e chegar a testemunhá-la como forma prazerosa de aprender.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS (AEC),  
**Avaliação: novos paradigmas**. Brasília. Trimestral. Ano 24, n. 94, jan./mar, 1995.

BARRETO, José de Anchieta Esmeraldo. **Avaliação: mitos e armadilhas**. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, n. 01, p. 45-54, out./dez. 1993.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis. Vozes.1990.

CENPEC (CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA). Série **Educação e desenvolvimento municipal**. Brasília.MEC/UNICEF. n. 01-15. 1989-1992.

DAVIS, Cláudia e ESPÓSITO, Yara L. **O papel e função do erro na avaliação escolar**. Cadernos de Pesquisa (74).Ago. 1990. Fundação Carlos Chagas.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. IN: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 2ª edição. São Paulo. Papyrus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1975.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtismo pós-piagetiano. IN: GROSSI, Esther Pillar e outros. **Construtivismo pós-piagetiano - um novo paradigma sobre aprendizagem.** 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela.** 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo, Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A escola vista pelos seus agentes.** IN: Organização do trabalho na escola. São Paulo. Ática. 1992.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º grau.** São Paulo, Papirus, 1993.

GARCIA, WALTER. **Administração educacional em crise.** São Paulo, Cortez, 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1992.

HAGUETTE, André, OLINDA, Ercília M.B. de e LOIOLA, Francisco A. **A gestão escolar pela participação: Icapuí, Croatá e Santana do Acarau**. Fortaleza, 1993. Mimeo.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio. Uma perspectiva construtivista**. 11ª ed. Porto Alegre, Educação e realidade, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, educação e realidade, 1993.

KUHN, S. T.. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista ANDE, São Paulo, 3(6), 1984.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo, Loyola, 1992.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: Julgamento e construção.** Petrópolis, Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez, 1995.

LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau. Uma análise sociológica.** São Paulo, Papyrus, 1992.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MACDONALD, B. A. A political classification of evaluation studies. In: Hamilton, D. et alii (orgs). **Beyond the numbers game.** Hampshire, MacMillan education LTD, 1977.

MAGER, R. F. **Preparing objectives for programmed instruction.** Califórnia, Fearon Publishers, 1962.

MEDIANO, Zélia. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. IN:

CANDAU, Vera Maria e outros. **Rumo a uma nova didática**. 3ª ed.

Petrópolis, Vozes, 1990.

MÉDICI, André César. **Qualidade total nas escolas: realidade ou**

**utopia?** IPEA, Pirenópolis, 1993. Mimeo.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: Da competência**

**técnica ao compromisso político**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Minuta do relatório nacional do**

**Sistema de Avaliação do Ensino Básico**. Ciclo de 1990. Brasília,

MEC/INEP/PNUD/IICA, 1992.

NEVO, D. **The conceptualization of educational evaluation: an**

**analytical review of the literature**. Review of Educational

Research, vol. 53. nº 01, Spring, 1983.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Forense, Universitária, 1985.

POPHAM, William James. **Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional.** Trad. Cecília L. da R. Bastos. Petrópolis, Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Instructional objectives** (AERA Monograph 03). Chicago, Rand MacNally, 1969.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo, Cortez, 1991.

ROSA, Sany S. da. **Construtivismo e mudança.** São Paulo, Cortez, 1994.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1995.

SILVA, Rose Neubauer e MELLO Guiomar Namó. **Mudanças nos padrões de gestão educacional no contexto do estado. Análise de doze estudos de caso.** Pirenópolis, IPEA, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 22ª edição. São Paulo. Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica - Primeiras aproximações.** São Paulo, Cortez, 1992.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo. Papirus, 1993.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago, The University of Chicago, 1949.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 3ª ed. São Paulo. Cadernos Pedagógicos do Libertad, volume 3, 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa.** Revista estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 05, p. 55-64. Jan. / jun., 1992.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas.** Rio de Janeiro, revista Ensaio, n. 01, pp. 05-22. Out./dez.1993.

\_\_\_\_\_. **Qualidade, gestão educacional e avaliação: que sabemos hoje?.** Pirenópolis, IPEA, 1993.

\_\_\_\_\_. Et alii. **Relatório preliminar do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau.** Brasília, SENE/MEC-IICA/PNUD, dez. 1991.

# **A N E X O S**



## ANEXO Nº 01

### LISTA DE TABELAS

#### **Título: Caracterização da amostra**

Tabela 01 - Sexo dos alunos

Tabela 02 - Idade dos alunos

Tabela 03 - Série cursada pelos alunos

Tabela 04 - Tempo que o aluno estuda na escola

Tabela 05 - Sexo dos pais

Tabela 06 - Idade dos pais

Tabela 07 - Escolaridade dos pais

Tabela 08 - Profissão dos pais

#### **Título: O contexto escolar**

Tabela 01 - Opinião dos alunos sobre o nível de democratização da escola.

Tabela 02 - Opinião dos alunos sobre as características não-democráticas da escola.

Tabela 03 - Opinião dos alunos sobre as características democráticas da escola.

Tabela 04 - Opinião dos alunos e professores sobre a definição dos setores que participam das decisões na escola.

Tabela 05 - Opinião dos alunos sobre de que mais gostam na escola.

Tabela 06 - Opinião dos alunos sobre o que mais gostam na escola e por quê

Tabela 06 - Opinião dos alunos sobre o que mais gostam na escola e por quê

**Título: O processo ensino-aprendizagem**

Tabela 01 - Opinião dos pais e professores sobre os motivos que levam o aluno a ter dificuldades de aprendizagem.

Tabela 02 - Opinião dos alunos, pais e professores sobre as razões pelas quais o aluno estuda.

**Título: A prática avaliativa**

Tabela 01 - Opinião do aluno sobre como gostaria de ser avaliado.

Tabela 02 - Opinião do aluno sobre como se sente na hora das provas.

Tabela 03 - Opinião dos pais e alunos sobre as mudanças no sistema de avaliação.

Tabela 04 - Opinião dos alunos sobre como encaram a repetência.

Tabela 05 - Índice de repetência dos últimos cinco anos das escolas pesquisadas.

Tabela 06 - Opinião do aluno sobre a existência da avaliação do trabalho escolar.

Tabela 07 - Opinião dos alunos sobre sua participação na avaliação do trabalho escolar.

Tabela 08 - Opinião dos alunos que afirmaram participar do processo de avaliação sobre os instrumentos utilizados.

## **INSTRUMENTOS DE COLETA**

### **ANEXO Nº 02**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**

Prezado Professor,

No limiar do século XXI, sentimos cada vez mais a necessidade de repensar a educação veiculada em nosso país. É tempo de lutarmos juntos por uma escola de qualidade.

A pesquisa em educação é de fundamental importância porque, com certeza, dar-nos-á pistas para definir e viabilizar esta tão falada escola de qualidade.

Na definição do tema da dissertação, optamos por pesquisar a questão da avaliação do rendimento escolar, certos de que este pode ser um aspecto importante na definição da qualidade da escola.

Neste sentido, gostaríamos de contar com a sua valiosa colaboração, respondendo às perguntas abaixo, na certeza de que estarão contribuindo em muito para a pesquisa em educação que ora realizamos.

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1- NOME: \_\_\_\_\_

II- SEXO:

1-( )Feminino

2-( )Masculino

III- IDADE:

1-( )Menos de 20 anos

3-( )31 a 40 anos

2-( )20 a 30 anos

4-( )Mais de 41 anos

IV- SÉRIES EM QUE LECIONA NESTA ESCOLA:

---

---

V- DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

VI- TEMPO DE MAGISTÉRIO:

1-( )Menos de 01 ano

3-( )09 a 18 anos

2-( )01 a 08 anos

4-( )Acima de 19 anos

VII- FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **A ESCOLA**

I- Há quantos anos você trabalha nesta escola?

1-( ) Menos de 01 ano

3-( ) 09 a 18 anos

2-( ) 01 a 08 anos

4-( ) Acima de 19 anos

II- Quem participa das decisões em sua escola?

1-( ) A direção e o Conselho Pedagógico

2-( ) A direção e os professores

3-( ) A direção, os professores e os alunos

4-( ) A direção, os professores, os alunos e seus pais.

III- A seu ver, quais as funções da escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

BH/UFC

IV- Sua escola tem um projeto pedagógico definido?

1-( )sim

2-( )não

3-( )não sei

V- Em caso afirmativo, o projeto educativo foi elaborado:

1-( )Participativamente por toda a comunidade educativa.

2-( )Por alguns setores da escola.

3-( )Desconhece como aconteceu o processo de elaboração.

4-( )De outra forma.

Qual? \_\_\_\_\_

VI- O projeto pedagógico da escola:

1-( )Respalda a prática pedagógica.

2-( )É praticado por um pequeno grupo de professores.

3-( )Não é ainda praticado.

4-( )Não sabe.

## **O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

VII- Em sua escola, o planejamento das aulas é feito:

1-( ) Individualmente

2-( ) Coletivamente

3-( ) Não é feito

4-( ) Não sabe.

VIII- A seu ver, o aluno aprende através:

1-( ) da memorização

2-( ) da integração pessoal com o conteúdo

3-( ) das provas

4-( ) das formas citadas nos itens 1,2 e 3.

5-( ) de outras formas.

Quais? \_\_\_\_\_

IX- Qual a pedagogia que orienta seu trabalho?

1-( ) pedagogia tradicional

2-( ) pedagogia tecnicista

3-( ) pedagogia libertadora

4- ( ) pedagogia histórico-crítica(ou crítico-social dos conteúdos)

5- ( ) não sabe definir

6- ( ) Outra.

Qual? \_\_\_\_\_

X- Caracterize sua pedagogia:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

XI- Qual a sua metodologia de trabalho?

---

---

---

---

---

---

---



## **AVALIAÇÃO**

XII- Como você avalia seus alunos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

XIII- Numere, pela ordem de importância, os motivos que, a seu ver, levam o aluno a estudar:

- 1-( )tirar boas notas
- 2-( )passar de ano
- 3-( )aprender
- 4-( )satisfazer seus pais
- 5-( )passar no vestibular
- 6-( )preparar-se para ser um bom profissional

7-( )outros

motivos. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

XIV- Marque as características das avaliações realizadas em sua escola:

1-( )somente se realizam através de provas escritas

2-( )são contínuas, realizando-se através de provas escritas, trabalhos, pesquisas, exercícios diários, arguições,etc.

3-( )predominam as questões do tipo subjetivas

4-( )predominam as questões do tipo objetivas

5-( )realizam-se em uma semana especial

6-( )são sempre marcadas antecipadamente

7-( )algumas avaliações são marcadas, outras não

8-( )algumas avaliações são feitas com consulta.

9-( )Outras

características. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

XV- Das características citadas, quais os itens mais usados em sua escola?

---

---

---

XVI- Que tipo de trabalho você faz, após uma avaliação, para que o aluno aprenda o que ainda não foi aprendido?

---

---

---

---

---

---

---

XVII- A seu ver, quais os motivos que levam o aluno a “colar” ?

---

---

---

---

---

---

---

XVIII- Em sua escola, existe um processo de avaliação da instituição?

1-( )sim

2-( )não

3-( )não sabe.

XIX-Em caso afirmativo, quem é avaliado em sua escola?

1-( )Os alunos

2-( )Os professores

3-( )Os serviços

4-( )A direção

5-( )Todas as categorias citadas.

6-( )Não sabe.

XX- A seu ver, o que leva o aluno a ter dificuldades de aprendizagem?

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO Nº 03**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -  
MESTRADO**

Prezado aluno,

Como estudantes em educação, sentimos a necessidade de fazer uma pesquisa que nos possa mostrar caminhos para melhorar a qualidade de nossas escolas.

A nosso ver, a avaliação do rendimento escolar precisa ser pesquisada e, talvez, repensada. Por esse motivo, estamos realizando esta pesquisa sobre avaliação e gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração, respondendo às perguntas abaixo.

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

I- Série::

1-( )7a.

2-( )8a.

II- Sexo:

1-( )Masculino

2-( )Feminino

III- Idade:

1-( )11 a 12 anos

3-( )15 a 16 anos

2-( )13 a 14 anos

4-( )Mais de 17 anos

## **A ESCOLA**

IV- Há quantos anos você estuda nesta escola?

1-( )Menos de 01 ano

3-( )04 a 06 anos

2-( )01 a 03 anos

4-( )Mais de 07 anos

V- Você acha que sua escola é:

1-( )autoritária

3-( )Em alguns momentos

2-( )democrática

autoritária em outros

democrática.

4)Outro.Qual? \_\_\_\_\_

VI- Em caso de ter respondido o item 3, em que momentos é autoritária e em que momentos é democrática?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

VII- A seu ver, quem participa das decisões em sua escola?

1- ( ) A direção e o Conselho Pedagógico

2- ( ) A direção e os professores

3- ( ) A direção, os professores e os alunos

4- ( ) A direção, os professores, os alunos e seus pais.

VIII- De que você mais gosta em sua escola?

---

---

---

IX- O que você mudaria em sua escola?

---

---

---

---

---

---

---

X- Por que você faria estas mudanças?

---

---

---

---

## **A AVALIAÇÃO**

XI- Na sua escola a avaliação é feita através de:

- 1-( ) Provas escritas
- 2-( ) Trabalhos, pesquisas, exercícios, argüições
- 3-( ) Formas citadas nos itens 1 e 2
- 4-( ) Outra forma.

Qual? \_\_\_\_\_



XII- Numere, pela ordem de importância, os motivos que levam você a estudar:

- 1-( ) Tirar boas notas
- 2-( ) Passar de ano
- 3-( ) Aprender
- 4-( ) Satisfazer seus pais
- 5-( ) Passar no vestibular
- 6-( ) Preparar-se para ser um bom profissional
- 7-( ) Outros

motivos. Quais? \_\_\_\_\_

---

---

XIII- Como você encararia a repetência em sua vida estudantil?

- 1-( ) Naturalmente
- 2-( ) Naturalmente, buscando as causas e tentando eliminá-las.
- 3-( ) Aceitaria muito mal o fato
- 4-( ) Aceitaria muito mal o fato, embora buscando as causas e tentando eliminá-las.
- 5-( ) De outra forma.

Qual? \_\_\_\_\_

XIV- Como você se sente na hora das provas?

1-( )Tranquilo

2-( )Tenso

3-( )Indiferente

4-( )De outra forma.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

XV- Como você gostaria de ser avaliado?

1-( )Somente através das provas.

2-( )Sem provas, através de todas as atividades realizadas na escola.

3-( )Através de provas e atividades diárias.

4-( )De outra forma.

Qual? \_\_\_\_\_

XVI- O que você mudaria no sistema de avaliação de sua escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

XVII- Por que você faria essas mudanças?

---

---

---

---

---

XVIII- Em sua escola existe um processo de avaliação do trabalho escolar?

1-(  ) Sim

2-(  ) Não

3-(  ) Não sabe

XIX- No caso de ter respondido ao item 1, você já participou desse momento?

1-(  ) Sim

2-(  ) Não

XX- Como foi a sua participação?

---

---

---

---

**ANEXO Nº 03**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -**  
**MESTRADO**

Senhores pais,

Como estudantes em educação, sentimos a necessidade de fazer uma pesquisa que possa mostrar-nos caminhos para melhorar cada vez mais a qualidade de nossas escolas.

A nosso ver, a avaliação do rendimento escolar precisa ser pesquisada e, talvez, repensada. Por esse motivo, estamos realizando esta pesquisa sobre avaliação e gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração, respondendo às perguntas abaixo.

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

I-Série em que seu filho estuda:

1-( ) 7a.

2-( ) 8a.

II- Sexo:

1-( ) Masculino

2-( ) Feminino

III- Idade:

1-( ) Menos de 20 anos

3-( ) 31 a 40 anos

2-( ) 20 a 30 anos

4-( ) Mais de 41 anos

IV-

Profissão: \_\_\_\_\_

V- Grau de escolaridade

1-( ) 1o. Grau

3-( ) 3o. Grau (Graduação)

2-( ) 2o. Grau

4-( ) Pós-graduado

## **A ESCOLA**

VI- Há quantos anos seu filho estuda nesta escola?

1-( ) Menos de 01 ano

3-( ) 05 a 08-anos

2-( ) 01 a 04 anos

4-( ) Mais de 09 anos

VII- Numere, pela ordem de importância, os motivos que o levaram a optar por esta escola:

1-( ) Competência conteudística

2-( ) Proximidade de casa

3-( ) Reputação

4-( ) Facilidade de acesso

5-( ) Número de alunos aprovados em concurso

6-( ) Tradição familiar

7-( ) Por ser uma escola que prioriza os valores cristãos

8-( ) Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

VIII- O que você acha que a escola deve ensinar?

---

---

---

---

## A AVALIAÇÃO

IX- Numere, pela ordem de importância, os motivos que levam seu filho a estudar:

- 1-( ) Tirar boas notas
- 2-( ) Passar de ano
- 3-( ) Aprender
- 4-( ) Satisfazer seus pais
- 5-( ) Passar no vestibular
- 6-( ) Preparar-se para ser um bom profissional
- 7-( ) Outras razões.

Quais? \_\_\_\_\_

X- Seu filho se prepara para as provas?

- 1-( ) Sim
- 2-( ) Não
- 3-( ) Não sabe

XI- Em caso de sim, como?

- 1-( ) Estudando todos os dias
- 2-( ) Estudando na véspera das provas
- 3-( ) Não costuma estudar especificamente para fazer prova



4- ( ) Não sabe

5- ( ) De outra

forma. Qual? \_\_\_\_\_

XII- Em caso de ter marcado o item 1, quanto tempo seu filho estuda por dia?

---

---

---

---

XIII- Para você, o que é avaliação?

---

---

---

---

---

---

---

---

XIV- O que você mudaria no sistema de avaliação da escola de seu filho?

---

---

---

---

---

---

---

---

XV- A seu ver, o que leva o aluno a ter dificuldades de aprendizagem?

---

---

---

### **INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

XVI- Você acompanha o desempenho escolar de seu filho?

1-(  ) Sim

2-(  ) Não

3-(  ) Mais ou menos

XVII- Em caso de 1 e 3, acompanha através:

1-(  ) Das provas

2-(  ) Do boletim escolar

3-( ) Das tarefas de casa

4-( ) Das formas citadas nos itens 1,2 e 3

5-( ) De outras

formas.Quais? \_\_\_\_\_

XVIII- Você frequenta as reuniões de pais e mestres:

1-( ) Sempre

2-( ) Frequentemente

3-( ) Raramente

4-( ) Nunca

XIX- O que você espera da escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO Nº 05**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS  
PROFESSORES E ESPECIALISTAS**

I- Dados de identificação:

1-Nome:

2-Idade:

3-Tempo de magistério:

4-Formação:

5-Função que ocupa na escola:

II- Contexto de vida:

1-Trajatória profissional:

2-Situação familiar:

III- Enfoque Central:

1-Educação: qualidade, democracia.

2-Avaliação: democracia, autoritarismo  
classificatória, mediadora.

3-Aprendizagem

4-Avaliação da escola enquanto instituição.

IV- Conclusão:

Avaliação: perspectivas, inovações, dificuldades.

## ANEXO Nº 06

### SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PARTICULAR

#### Seção v

#### **Do Regimento Escolar**

Art. 121 - O resultado das avaliações de aprendizagem é expresso em nota-número, na escala de zero (0) a cem (100), envolvendo os aspectos quantitativos, e em conceituação qualitativa do aluno.

§ 1º - A nota mínima de aprovação em cada disciplina, área de estudo ou atividade, é 60 (sessenta).

§ 2º - A conceituação do aluno será feita mediante a observação, em qualquer situação de aprendizagem, dos seguintes aspectos:

- a) participação e interesse - desempenho nas atividades escolares, colaboração, iniciativa e criatividade;
- b) senso de responsabilidade - cumprimento e pontualidade na entrega das tarefas determinadas, utilização do material pessoal e conservação do equipamento do Colégio;
- c) relacionamento humano - respeito à direção, ao corpo docente, funcionários e colegas; atenção, cortesia e tolerância para com o outro;

capacidade de ouvir e esperar a vez de falar; atuação no trabalho em grupo;

d) adaptação ao regimento Escolar - assiduidade e pontualidade, uniforme escolar, agenda escolar, etc.

§ 3º - A conceituação qualitativa far-se-á através da observação do desempenho do aluno em cada disciplina, área de estudo ou atividade, sob a orientação do Serviço de Supervisão Pedagógica, ficando a atribuição de pontos a critério do professor, conforme acompanhamento realizado em classe.

Art. 122 - Para efeito das avaliações de aprendizagem, o ano letivo será dividido em quatro (04) etapas bimestrais, aproximadamente.

Art. 123 - Em cada etapa, em cada disciplina, área de estudo ou atividade, haverá avaliações contínuas - AC - e avaliações globais - AG.

§ 1º - As avaliações contínuas - AC - sistematizadas pela Supervisão Pedagógica, ouvida a Direção, versarão sobre os conteúdos ministrados na etapa respectiva.

§ 2º - As avaliações globais - AG - em um mínimo de uma (01), abrangerão todos os conteúdos ministrados desde o início do ano letivo até a data em que forem realizadas.

§ 3º - A média final de cada etapa - MF -, em cada disciplina, área de estudo ou atividade, será a média aritmética simples das notas obtidas pelos alunos nas diversas avaliações da etapa respectiva, podendo ser acrescida de até 10 (dez) pontos referentes às avaliações dos aspectos qualitativos definidos no § 3º do Art. 121.

Art. 124 - Ao final da 4ª etapa, será calculada a média geral das etapas - MG -, em cada disciplina, área de estudo ou atividade, somando-se as médias de etapa e dividindo-se o total por quatro (04).

§ 1º - O aluno que conseguir média geral - MG -, igual ou superior a 60 (sessenta) será considerado aprovado e liberado para o período de férias na disciplina, área de estudo ou atividade respectiva.

§ 2º - O aluno que obtiver média geral - MG -, inferior a sessenta (60), em uma ou mais disciplinas, área de estudo ou atividade, será submetido a um período de estudos de recuperação, desde que não tenha média geral - MG - igual ou inferior a 30 (trinta):

I- em duas ou mais áreas de estudo, nas séries iniciais do 1º grau (1ª à 4ª série);

II- em três ou mais disciplinas ou área de estudo, nas séries terminais do 1º grau (5ª à 8ª série);

III- em quatro ou mais disciplinas, nas séries do 2º grau.

## **Seção VI**

### **Da Recuperação**

Art. 125 - (Suprimido)

Art. 126 - O período de estudos de recuperação será promovido pelo estabelecimento de ensino, após o término do ano letivo, pela Direção do Colégio, assessorada pelo serviço de Supervisão Escolar, conforme a legislação de ensino.

Art. 127 - Também será submetido ao período de estudos de recuperação, acima descrito o aluno que tiver ultrapassado os índices de frequência permitidos pela legislação vigente em cada disciplina, área de estudo ou atividade.

Art. 128 - Ao aluno dependente do período de estudos de recuperação, o Colégio dispensará especial atenção, quer orientando-o nos estudos, quer



solicitando a cooperação da família, quer oferecendo-lhe tarefas ou Tds extras.

Art. 129 - Ao final do período de estudos de recuperação, será considerado aprovado o aluno que conseguir, durante o período de estudos de recuperação - RE -, aproveitamento igual ou superior a sessenta (60).

Art. 130 - O aluno dependente de estudos de recuperação não poderá solicitar a transferência antes ou durante o referido período.

## **Seção VII**

### **Da Segunda Chamada**

Art. 131 - Os alunos que faltarem às avaliações contínuas - AC - ou às avaliações globais - AG - poderão requerer segunda chamada à secretaria do colégio, no prazo de 48 horas após a sua realização, obedecendo às seguintes normas:

- a) Requerimento preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis quando menor de 18 anos.
- b) Pagamento da taxa que será fixada pelo estabelecimento, segundo as normas do C.E.C. (Conselho de Educação do Ceará).

§ 1º - Não cumprindo estas determinações em tempo hábil, o aluno receberá nota zero (0) na avaliação a que faltou.

§ 2º - Não são considerados para efeito de 2ª chamada:

- a) trabalhos e pesquisas feitos em casa;
- b) ficha de leitura cuja data de realização já é do conhecimento prévio do aluno;
- c) gazejar aula;
- d) atraso;
- e) suspensão;
- f) viagem;
- g) a recusa de fazer a avaliação, estando presentes em sala de aula.

§ 3º - Os casos omissos serão resolvidos pelo SOP (Serviço de Orientação Pedagógica) e pela Direção do colégio.

§ 4º - A coordenação de série poderá indeferir o pedido de 2ª chamada, quando constatar que o aluno procurou burlar, por qualquer meio ao seu alcance, o desenvolvimento natural do processo ou quando o motivo alegado não for considerado justo.

## **Seção VII**

### **Da Revisão de Notas**

Art. 132 - Após o aluno tomar conhecimento do resultado de qualquer avaliação, terá direito a pedir revisão de notas ou contagem de pontos de acordo com as seguintes normas:

- a) requerer, por escrito, dentro do prazo de 24 (vinte e quatro) horas, apresentando comprovação das alegativas;
- b) a revisão de notas deverá ser feita entre o coordenador e o professor, exclusivamente;
- c) a decisão do coordenador e professor é definitiva e irrecorrível.

## ANEXO Nº 07

### SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

#### FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ

#### FUNTELC

### **A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SISTEMA DE TELEDUCAÇÃO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Assumindo uma prática pedagógica que surgida em 1974, pretendeu romper com o tradicionalismo, o autoritarismo, o tecnicismo e o individualismo da época, para lançar uma visão humana de educação, comprometida com a formação de alunos participativos, críticos, reflexivos, cooperativos e autônomos.

Para permanecer coerente e garantir o atingimento de seus objetivos, o Sistema precisaria inserir-se no contexto sócio-econômico-político-pedagógico e daí extrair os fundamentos para sua atualização.

Nesta linha, buscaram-se como referenciais teóricos para a avaliação, as reflexões e textos do Prof. Cipriano Luckesi da UF/Bahia, educador que vem se destacando nacionalmente pela profundidade e segurança com que tem tratado o assunto. Para ele, a avaliação da aprendizagem da forma seletiva e classificatória (tal como vínhamos fazendo) não constrói o desenvolvimento do aluno. Recomenda em todas as suas falas que a avaliação seja assumida como diagnóstico, como instrumento de construção da aprendizagem.

Tomando por base seus estudos, entendemos que o processo avaliativo do sistema TVC (TV Cultura), fundamentado na proposta pedagógica do próprio sistema e visualizando o aluno em múltiplos aspectos, ressaltando o social, intelectual e afetivo, na tentativa de abranger todos os domínios de seu comportamento, não pode ser considerado por nós educadores apenas como um processo classificatório, ou seja, que visa a aprovar ou reprovar os educandos. É, antes de tudo, um processo de compreensão das atitudes, das dificuldades, das limitações e dos avanços desses educandos nas disciplinas e atividades exercidas no dia-a-dia da telessala. É o momento de que o professor/orientador se utiliza para diagnosticar o nível de conhecimento e aprendizagem dos seus alunos. A partir da constatação feita, o professor/orientador passa a criar condições e oportunidades para que o

aluno possa repensar suas atitudes, tirar suas dúvidas e prosseguir construindo seu conhecimento e desenvolvendo seu processo de aprendizagem.

Na busca permanente de estruturar um modelo de avaliação que se adéque à metodologia e aos princípios básicos que orientam o telensino é que esta sistemática de avaliação não se constitui ainda em referência teórica pronta e acabada. Pode ser melhor entendida como uma proposta que se tenta construir a partir do binômio ação-reflexão. Assim, gradativamente, vai-se consubstanciando, deixando de ser uma ação mecânica, para tornar-se uma ação dinâmica, reflexiva, voltada para a competência, participação e crescimento do telealuno.

## **PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

- A prática da avaliação do Sistema de Teleducação deve ser assumida como diagnóstico e estar voltada para a construção da aprendizagem.
- As avaliações AP1 (avaliação progressiva nº 01) e AP2 (avaliação progressiva nº 02) deverão ser elaboradas considerando os aspectos relevantes do conteúdo. Aspectos secundários devem ser dispensados.
- As questões devem ser elaboradas de forma clara e precisa, a fim de se proporcionar ao aluno condição de responder o que está sendo avaliado.

- As avaliações devem priorizar a reflexão e o raciocínio, evitando-se, assim, avaliações que exijam apenas a memorização.
- A cada avaliação realizada deve corresponder uma atitude do professor/orientador de oferecer ao aluno oportunidades de revisão do conteúdo não assimilado.
- O reforço parcial é o momento criado para que o aluno revise e reforce sua aprendizagem e tire as dúvidas do conteúdo estudado.
- A avaliação de desempenho deve ser uma prática constante e diária na telessala. Orientadores e telealunos devem ter consciência do crescimento que se realiza e, ao final do período, esses resultados devem ser registrados na ficha desempenho.

## **PROCEDIMENTOS**

- Serão utilizadas, como procedimentos básicos, as avaliações parciais - AP1 e AP2 - e a avaliação de desempenho.
- As avaliações parciais - AP1, feitas pelos orientadores de aprendizagem, deverão ser realizadas no final de cada unidade , de acordo com o calendário, tomando por base o MA (Material de Apoio) e CA (Caderno de Atividade).
- As avaliações parciais - AP2, a cargo dos professores da TVC, deverão ser realizadas no final de cada unidade, após as aulas de revisão.

- As avaliações de desempenho farão parte do bloco das avaliações parciais e deverão ser concluídas pelos orientadores e telealunos no período de AP2, de acordo com a data do calendário escolar, sendo por disciplina e com peso equivalente às demais disciplinas.
- Após as avaliações parciais, haverá um período de 4 (quatro) dias para o reforço parcial das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. O reforço utilizado como um mecanismo de revisão e recuperação da aprendizagem se destina a todos os alunos. Somente, os alunos que não atingiram a nota prevista farão uma nova avaliação do conteúdo e o seu resultado substituirá o anterior.
- As avaliações, bem como o período parcial de reforço, estão previstos no calendário escolar da 5ª à 8ª série.
- Para cada AP1, será dada, pela assessoria pedagógica do sistema TVC, uma orientação específica sobre como elaborar um instrumento de avaliação para aquele conteúdo estudado.

## **INSTRUMENTOS**

Os instrumentos de avaliação compostos pelas fichas e mapas de notas foram revistos em função da melhoria do processo ensino-aprendizagem.



O orientador de aprendizagem (OA) utilizará para registros das notas e/ ou conceitos apenas a ficha de desempenho e o mapa de resultado final. As demais fichas deixam de ser utilizadas, sendo os resultados registrados no próprio diário de classe.

Serão mantidas para uso do OA e da Supervisão:

- Ficha de informação - cadastro anual da escola usuária do telensino;
- Ficha de desempenho - para registro do OA das notas de desempenho acumuladas ao longo do período;
- Mapa de resultado - para registro pelo OA das médias de todos os alunos por período, para análise comparativa pela supervisão;
- Relatório final - para registrar, por escola, as ocorrências da matrícula e os resultados gerais do aproveitamento escolar.

As questões ligadas à nota devem seguir o Regimento da escola ou o Regimento oficial da Secretaria de Educação.