

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

SANDRAMARA MATIAS CHAVES

GOIÂNIA - GOIÁS
- 1993 -

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADE E POSSIBILIDADES**

SANDRAMARA MATIAS CHAVES

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

Comissão Julgadora

Juliana

Marcelo Antunes Alves

J. de P.

Dedico esse trabalho ao meu pai, que dizia não entender bem o que era um Curso de Mestrado e que, infelizmente, não pôde presenciar a concretização deste sonho, para o qual a sua luta sempre foi exemplo e estímulo.

Dedico ainda à Rafael, Daniela e Henrique, meus filhos, na esperança de que possam contribuir para com a construção de uma sociedade mais justa.

Ao Nilo, com carinho, por mais esta etapa vencida.

Ao Nilo, com carinho, por mais esta etapa vencida.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, principalmente, minha mãe Aíres e meus irmãos: Zân, Flávia, Jânio, Kellen, Iraná e Boy, pelas lutas e alegrias compartilhadas.

Meus agradecimentos também ao CNPQ, às escolas observadas e à segunda turma do MEEB, pela convivência enriquecedora e inesquecível, especialmente Lana, Dalva, Maria Augusta e José Maria, pelo estímulo constante.

Agradeço ainda à José Carlos Libâneo que, mais do que professor e orientador, tem sido um amigo sempre presente e grande responsável por esta conquista, incentivando-me e acreditando no meu trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo investigar a prática da avaliação da aprendizagem na 1.ª fase do Ensino Fundamental, de escolas públicas situadas em Goiânia.

A preocupação com o tema teve origem nas dificuldades e entraves encontrados no decorrer da carreira de docente e à partir do interesse em aprofundar no estudo e investigação sobre a avaliação.

Visando apreender na realidade das escolas a percepção dos professores sobre avaliação, suas concepções e práticas, realizou-se a pesquisa em três escolas, sendo duas públicas e uma conveniada, com quatro professoras da 1.ª fase do Ensino Fundamental.

A investigação se deu à partir de uma abordagem qualitativa, denominada etnográfica ou naturalística, onde se procurou captar as várias facetas da avaliação no processo de ensino. Foram realizadas também entrevistas com as professoras, coordenadoras e diretoras das escolas envolvidas.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo contempla a fundamentação teórica sobre avaliação da aprendizagem, situando-a frente aos objetivos e tarefas da educação escolar.

No segundo capítulo procurou-se explicitar uma teoria pedagógica e uma teoria de ensino como referência para a avaliação.

No terceiro capítulo é feita a descrição da prática das professoras observadas e no quarto, a análise dessa prática à luz da teoria que embasou o trabalho.

As conclusões do estudo indicam que:

- no tocante à avaliação, a prática educativa das professoras observadas é eclética, retratando posturas e procedimentos ora tradicionais, ora escolanovistas, ora tecnicista;
- as professoras são despreparadas para lidar com os requisitos da sua profissão e mais especificamente com a avaliação da aprendizagem;
- as péssimas condições de trabalho e a ausência de acompanhamento em serviço não favorecem uma prática docente crítica, compromissada, competente e criativa.

A despeito dessa *realidade*, as observações também apontam *possibilidades* de se efetivar um processo ensino-aprendizagem numa perspectiva progressista de educação, que contribua para com a formação de sujeitos "interferidores" no processo social.

Foram constatadas também possibilidades de efetivar uma avaliação que juntamente com os outros componentes do processo de ensino, contribua para a sua efetivação. Isso pode se dar através da melhoria das condições de trabalho e dos salários, da reciclagem dos professores em serviço e de uma formação sólida e consistente daqueles que pretendem ingressar para o magistério.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - Tema	11
2 - Justificativa do estudo	12
3 - Problematização	14
4 - Procedimentos metodológicos	23
5 - A trajetória da pesquisa	24
CAPÍTULO I: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS OBJETIVOS E TAREFAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	27
1 - Um pouco da história da avaliação	27
1.1 - A avaliação da aprendizagem nas tendências pedagógicas	27
1.2 - O peso da influência norte-americana nos modelos de avaliação	30
1.2.1- Considerações sobre medida e avaliação	36
1.3 - A avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica	38
CAPÍTULO II: UMA TEORIA PEDAGÓGICA E UMA TEORIA DE ENSINO COMO REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	45
1 - O processo ensino-aprendizagem	45
2 - A avaliação como um dos componentes do processo ensino- aprendizagem	47
3 - Objetivos, funções e procedimentos de avaliação	51

CAPÍTULO III: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1ª FASE	58
1 - Caracterização da Escola X	58
1.1 - Professora 1	67
1.1.1- A prática pedagógica da Professora 1	68
1.1.2- A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Professora 1	74
2 - Caracterização da Escola Y	87
2.1 - Professora 2	93
2.1.1- A prática pedagógica da Professora 2	94
2.1.2- A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Professora 2	98
3 - Caracterização da Escola Z	104
3.1 - Professora 3	110
3.1.1- A prática pedagógica da Professora 3	111
3.1.2- A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Professora 3	118
3.2 - Professora 4	126
3.2.1- A prática pedagógica da Professora 4	127
3.2.2- A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Professora 4	133
 CAPÍTULO IV: AVALIANDO A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	 139
1 - Os componentes do processo de ensino e a avaliação	139
1.1 - Concepção de avaliação: do discurso à prática	143
1.2 - O papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem	148
1.3 - Procedimentos de avaliação	158
1.3.1- A Recuperação e o Conselho de Classe	167
2 - Revisitando as práticas de avaliação	169
 CONCLUSÃO	 181
 BIBLIOGRAFIA	 189
 ANEXOS	 196

INTRODUÇÃO

1 - TEMA

A avaliação é um dos componentes do processo de ensino que tem sido praticada de forma diferenciada pelos educadores, devido às diversas concepções assumidas por eles ao avaliar e aos vários papéis que lhe podem ser atribuídos. Reduzida ora a mero registro do desempenho escolar dos alunos, ora a mecanismo de pressão e controle disciplinar, ela tem sido um dos pontos críticos da realidade escolar.

Nos últimos anos, devido a um crescente interesse por parte dos educadores em valorizar a escola pública e ao mesmo tempo, concebê-la como importante meio de democratização da sociedade, tem se enfatizado propostas em que se buscam alternativas mais ricas de avaliação escolar. Têm-se falado, assim, em avaliação emancipatória, avaliação diagnóstica, avaliação contínua, etc.

A função seletiva da escola em uma sociedade de classes pode ser acentuada por determinadas práticas de avaliação da aprendizagem, que podem impedir a entrada do aluno na escola, eliminá-lo gradativamente ou mantê-lo na rede de ensino. Assim, é possível compreender o papel preponderante da avaliação da aprendizagem na escola, seus limites e possibilidades no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino.

Este estudo toma como foco central a avaliação escolar enquanto elemento integrante das categorias que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Meu propósito, no entanto, é apreender a prática da avaliação no seu movimento: verificar como tem sido concebida e praticada no interior das escolas, situá-la num quadro mais amplo da realidade escolar de modo a poder visualizar a interligação entre práticas

avaliativas e práticas de seletividade social e discriminação que ocorrem na sociedade, buscar perspectivas de ação docente e propostas de intervenção no trabalho escolar dentro das condições existentes na realidade das escolas.

Tem-se assim, como objetivo geral do estudo: verificar como vem se dando a atividade de avaliação nas escolas para apreender e compreender as práticas que a caracterizam, seu lugar no processo de ensino, suas conexões com os aspectos externos e internos da realidade escolar, tendo em vista a busca de uma melhor articulação entre a teoria e a prática da avaliação e, desse modo, abrir possibilidades de uma atuação docente mais efetiva no sentido de uma mudança da prática avaliativa nas escolas de Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries).

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Sistematizar as contribuições da teoria concernente à avaliação escolar nas suas várias correntes, tendo em vista um aprofundamento teórico no conhecimento do tema.

- Verificar, em situações concretas de sala de aula, os procedimentos de avaliação, seu lugar no processo de ensino e aprendizagem, suas relações com o todo social e suas implicações sobre o rendimento escolar e formação da personalidade.

- Extrair da investigação elementos teóricos para repensar o processo de avaliação na escola, nos seus objetivos, funções e procedimentos e reposicionar seu lugar no processo de ensino e no processo educativo como um todo, tendo em vista uma escola democrática, voltada para as tarefas de transformação da sociedade brasileira.

- Fornecer contribuições teóricas e práticas para o aprimoramento das práticas de avaliação em escolas públicas em relação ao Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da cidade de Goiânia(GO) e se restringiu às classes iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries).

2 - JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A preocupação com o tema da avaliação sempre esteve presente na minha vida profissional, seja como professora das classes iniciais do 1º grau durante quinze

anos seja como diretora e coordenadora de ensino. Especialmente em função das tarefas de coordenação, vi-me ao longo desses anos envolvida com as dificuldades dos professores ao avaliar seus alunos e com as minhas próprias em buscar formas de ajudá-los.

Ao realizar o Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira, deparei-me com a possibilidade de aprofundar meus estudos a respeito do tema. Tive contato com obras de avaliação de variada natureza e de variadas tendências. Com a preocupação de me lançar em estudos que pudessem orientar um trabalho educacional crítico, dediquei-me a buscar em autores como LUCKESI (1979) FLEURY (1986) GIMENO (1989) LUDKE (1989) ENGUITA (1989) PÉREZ (1986), e outros, subsídios que me encaminhassem para o aprimoramento do meu conhecimento sobre avaliação.

Meus contatos com o tema, anteriormente ao Mestrado, restringiam-se a obras mais ligadas ao processo avaliativo em si, no interior da escola, visão essa que autonomizava a avaliação, separava-a do conjunto do processo do ensino. Foram, todavia, estas obras que me asseguraram o conhecimento específico e até operacional sobre avaliação. Mais tarde, já no Mestrado, deparei-me com outros enfoques que tratavam a avaliação de uma forma excessivamente ampla, situando-a no quadro das determinações sócio-estruturais e atribuindo-lhe um papel controlador no quadro da dominação social, mas sem entrar em considerações sobre o fazer pedagógico.

Frente a essas visões que me pareciam dicotomizadas, fui à busca de propostas e autores que tivessem a preocupação de aliar à análise mais global da educação, formas de intervenção concretas na sala de aula. Nesse sentido, foi de grande ajuda as contribuições de LUCKESI (1978, 1986), LUDKE (1987, 1989), MEDIANO (1987) e GIMENO (1989).¹

Ainda que reconhecendo ser este um estudo localizado, minha pretensão foi poder ou confirmar conclusões encontradas em outros estudos ou verificar nuances

¹ Nessa busca de diretrizes norteadoras para a explicação e compreensão do processo de avaliação escolar, tive sempre presente minha intenção de clarificar propostas em torno de um ensino de cunho crítico transformador. Pareceu-me que esta última postura - de situar o específico no mais amplo e de verificar a ocorrência do amplo no específico - estaria em consonância com esse projeto de ensino crítico. Nesse sentido, empenho-me num esforço de clarificar a questão da avaliação, descortinando formas de sua efetivação, dentro da proposta de uma pedagogia crítico-social.

próprias da realidade investigada. Este estudo me permitiu, também clarificar teorias e ganhar maior aprofundamento em vista de minhas atividades atuais de docente do ensino superior.

O tema é sumamente relevante sobre vários aspectos. Primeiro, porque representa uma área crítica no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, pois dependendo de como for praticada, a avaliação pode contribuir de maneira positiva ou repercutir negativamente nesse mesmo processo. Segundo, porque o estudo da avaliação pode oferecer possibilidades de transformação da prática educativa, haja vista o lugar que ocupa nessa prática e sua importância no sentido de acompanhar os progressos e dificuldades dos alunos.

A relevância do tema se dá também por razões de ordem teórica, podendo confirmar teorias já existentes, contribuir para o avanço do conhecimento no campo da avaliação e ainda, para o meu próprio desenvolvimento, enquanto profissional da educação, interessada na questão específica da avaliação.

3 - PROBLEMATIZAÇÃO

O objeto deste estudo é a avaliação, tal como vem se dando na sala de aula, ou seja, a avaliação da aprendizagem escolar.

Diversos estudos têm apontado as limitações, os obstáculos, os equívocos e os impasses com relação a avaliação da aprendizagem, bem como as dificuldades dos professores em lidar com essa questão.

Numa das linhas de estudo, tem-se vinculado as questões da avaliação às tendências pedagógicas correntes na prática escolar. Nesse sentido, LUCKESI (1986:24) afirma que

“a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada “in genere”, está a serviço de uma pedagogia dominante, que por sua vez está a serviço de um modelo social dominante, que, generica-

mente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador”.

Nessa perspectiva, as concepções e práticas de avaliação têm se sustentado na falácia da igualdade de oportunidades, da educação como meio de auto-realização, sem considerar os condicionantes sociais, econômicos, políticos e as próprias condições de efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Outra linha tem privilegiado a análise da avaliação sob a ótica das relações sociais vigentes na sociedade, situando-a como expressão dos mecanismos de autoritarismo e dominação dentro da escola.

Para FLEURY (1986:51)

“A nota mede o grau de submissão do aluno ao poder autoritário que a instituição confere ao professor (...) A nota, enfim, não passa de um símbolo, instrumento do autoritarismo”.

A explicação da avaliação sob a ótica do autoritarismo tem o seu lado de verdade. Com efeito, é possível constatar que nas escolas de Ensino Fundamental, a avaliação tem sido uma prática autoritária, imposta, que serve a uma pedagogia de cunho conservador e que tem como objetivo mais comum “dar notas”, “atribuir conceitos”, ou seja, cumpre meramente uma função classificatória e burocrática.

Seja como for, ainda que não se considerasse esse aspecto do autoritarismo, é fato que a nota tem sido o elemento caracterizador da avaliação, ou seja, a avaliação se reduz à nota, torna-se um fim em si mesma ao invés de ser um meio para auxiliar o professor na condução de seu trabalho e alcançar os objetivos. Nessas condições, a nota expressa resultados de um ensino meramente reprodutivo. Os alunos decoram definições sem nenhuma vinculação com a vida prática, não se promove o verdadeiro objetivo do ensino que é o desenvolvimento de capacidades e habilidades. Os alunos

estudam para e pela prova, visando conseguir nota, ao invés de uma aprendizagem significativa.

A ênfase na nota “burocratiza” o ensino. Ou seja, os alunos passam pela escola sem desenvolver um posicionamento crítico e reflexivo com relação aos conteúdos que lhes são transmitidos. Em decorrência disso, esse saber, por não articular teoria e prática, por não fazer parte de um processo educativo coerente e dialético, torna-se algo estéril e sem sentido.

Mas, o que está por detrás dessa prática autoritária? Será que é suficiente explicar o autoritarismo do professor como reflexo do autoritarismo vigente nas relações sociais? Não haveria aí uma concepção excessivamente linear da relação entre a sociedade mais ampla e a vida escolar? Há que verificar, por exemplo, se o presumível autoritarismo não seria uma compensação da baixa qualificação profissional, do despreparo do professor em lidar com os requisitos de sua profissão. Mesmo assim, vendo apenas por aí a ocorrência de posturas autoritárias, como explicar, por outro lado a atitude de professoras que são tolerantes com seus alunos, que expressam certa afetividade para com eles? Também essa atitude poderia ser explicada pela mesma desqualificação profissional?

Segundo PÉREZ, o fracasso escolar se dá também porque muitas vezes falta aos professores a devida formação para poder evitá-lo, realizando uma intervenção eficaz no processo de ensino. Comenta ainda sobre a crescente desprofissionalização dos educadores, a escassa consciência profissional aliada a seu desprestígio social que em muito contribuem para a adoção de atitudes autoritárias ou condescendentes. (Cf. PÉREZ, 1986:183/187).

Como encarar as práticas de avaliação nesse quadro? Elas são necessárias? A nota ou conceito devem ser eliminados da escola? É necessário quantificar, controlar, comparar no processo ensino aprendizagem ou é possível avaliar observando apenas aspectos subjetivos da relação professor aluno?

Numa outra linha de trabalho, alguns autores apontam a avaliação como responsável pela seletividade e eliminação das crianças que passam (ou não) pela escola pública, analisando a área da avaliação como o

“estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção que ocorrem no processo seletivo” (FREITAS, 1990:13).

Será tão negativa assim a presença da avaliação na escola, ou ela pode contribuir juntamente com outros elementos da prática educativa para a efetivação do processo ensino aprendizagem e conseqüentemente para o soerguimento do papel da Escola Pública?

As linhas de estudo sobre avaliação que têm sido desenvolvidas mais recentemente não se esgotam nestas que foram mencionadas. Todavia, dão uma idéia da problemática que envolve o tema. Serão apresentadas, a seguir, algumas interrogações a mais que envolvem a prática da avaliação.

É comum, por exemplo, considerar-se que as formas mais convencionais de avaliação – notas, pontos ou provas e testes – estariam mais ligadas a uma postura conservadora, da pedagogia tradicional, entendimento este que não levaria na devida conta as necessidades reais dos alunos que freqüentam a escola pública. Será correta esta vinculação? Não haveriam outras explicações para a ineficácia ou impropriedade das práticas de avaliação vigentes na escola pública?

São extremamente sutis e sérias as atribuições da avaliação na prática pedagógica, pois que pode servir de guia e auxiliar tendo em vista o crescimento do aluno, como também pode emperrar o processo, tornando-se manifestação explícita do autoritarismo do professor, sendo indevidamente usada como mecanismo de controle do comportamento ou como punição, impedindo o desenvolvimento harmônico do educando.

Até que ponto a professora do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) utiliza a avaliação da aprendizagem como instrumento que assegura o seu poder e autoridade sobre o aluno?

A postura das professoras frente às situações que emergem do processo de ensino, as concepções de homem que se quer formar e para qual sociedade, são extremamente significativas para a compreensão do modelo de avaliação no qual essas

professoras se pautam. A professora ocupa parte de seu tempo fazendo julgamento de valor a respeito de seus alunos, julgamentos estes que muitas das vezes, estão carregados de “pré-conceitos”, tendo como parâmetro valores que não são aqueles vivenciados pelas crianças que freqüentam a Escola Pública.

Qual seria então, a postura da professora que diariamente avalia seus alunos, seja formal ou informalmente? Qual a sua visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação?

Qual é o papel da avaliação escolar?

Acredito ser a educação escolar uma necessidade social, um espaço vivo também de produção, de criação do novo, a partir da incorporação e superação do velho e que nessa relação dialética está a possibilidade de a escola, através do cumprimento do seu papel específico – a transmissão do saber sistematizado – contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e para a superação das contradições sociais que hoje se colocam.

Para LIBÂNEO (1986:47) ...

“é no cumprimento do seu papel pedagógico-didático que a educação escolar realiza sua função político-social”.

Devem ser asseguradas então, às crianças de classes pobres, condições de acesso e permanência na escola e mais do que isso, ensino de qualidade, que a prepare para enfrentar as exigências da sociedade e lhe propicie formas de participação no âmbito social.

Qual seria então o papel da avaliação nesse processo? Avaliar por quê? Avaliar para quê? Avaliar o quê?

A comprovação e avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos é um processo complexo e sutil, já pressupõe críticas e censuras e esta, dependendo da forma de utilização, acredito eu, pode se tornar uma faca de dois gumes, ou seja, ou o professor valoriza demasiadamente o aspecto quantitativo da avaliação, usando-o

como instrumento de pressão, de autoritarismo, ou a relega a segundo plano, crente que não auxiliará em nada no decorrer do processo.

Deve então a *avaliação ser extinta* do processo de ensino - aprendizagem ou ela pode contribuir positivamente para a sua eficácia?

A avaliação se insere em um *processo global complexo, que é o processo ensino-aprendizagem*. Sendo assim, reflete a unidade objetivos - conteúdos - métodos, estando diretamente ligada a esses componentes da ação educativa expressos no plano de ensino. Conclui-se daí que para avaliar é imprescindível a observância dos objetivos propostos, ou seja, através da avaliação feita no decorrer do processo, o profissional do ensino terá condições de analisar o seu trabalho. Os professores se firmam nessa relação objetivos-conteúdos-métodos para realizar a avaliação? Têm claros os objetivos os quais querem alcançar e fazem da avaliação caminho para tanto?

Existem na prática dos professores alguns equívocos que acabam por desembocar em diferentes posturas referentes à avaliação: aqueles que consideram apenas os *aspectos quantitativos*, aqueles que consideram apenas os *aspectos qualitativos* e ainda aqueles que englobam numa mesma avaliação, aspectos quantitativos e qualitativos.

É possível efetivar um processo ensino aprendizagem enfocando apenas um desses aspectos, levando em consideração os objetivos propostos e a natureza da relação pedagógica?

Para LIBÂNEO (1988:208)

“... O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos”.

A posição do professor com relação ao processo de ensino, reflete diretamente na sua forma de abordar a avaliação, pois vejo que o professor competente ao ensinar e comprometido com uma proposta de educação transformadora, tentará fazer do processo avaliativo não uma etapa estanque da ação pedagógica, mas um processo contínuo no decorrer de sua prática.

LUCKESI (1986:27) acredita que (...) “a avaliação educacional aqui, deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”.

Seria apenas diagnosticar a função da avaliação? Em que nível esse diagnóstico se coloca então e o que significa diagnosticar?

Penso que a avaliação da aprendizagem vá além do diagnóstico, pois ao diagnosticar o professor estabelece parâmetros compara e embora não gostemos do termo devido à conotação negativa que carrega, classifica. O que pode ocorrer é o uso inadequado dessa classificação, que pode ser utilizada como instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais, enquadrando os educandos em determinados parâmetros. O termo “classificar”, dentro do entendimento que se propõe aqui, pode ser entendido como “qualificar”, ou seja, verificar se o aluno está apto para, se ele conseguiu alcançar um mínimo necessário dentro de determinado assunto, unidade e até mesmo em uma determinada série.

Para se conseguir isso, a professora utiliza formas, instrumentos de avaliação que lhe forneçam dados sobre o desempenho do aluno ou muitas vezes os utiliza apenas para cumprir formalidades pré-determinadas. Sendo assim, coloca-se: como as professoras do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) avaliam? Que instrumentos utilizam para tanto e qual a sua finalidade?

Qual o seu procedimento ao constatar que seu aluno não assimilou o conteúdo desenvolvido?

Face à importância desempenhada pelo professor nesse processo, como ele entende então a *recuperação*? Como se coloca em seu dia-a-dia, a relação avaliação x recuperação e como é desenvolvido o trabalho pedagógico, frente à isso? E o Conselho de Classe, o que representa? Qual o papel do professor dentro dele?

São vários os enfoques do problema no sentido de explicá-lo dentro das relações educação escolar-sociedade. Por outro lado, existe uma realidade concreta das ações que se desenvolvem em sala de aula, das exigências objetivas do ensino, do

preparo do professor para ativar procedimentos avaliativos, da experiência de vida que os alunos trazem, do projeto pedagógico da escola que vão redundar (ou não) em uma proposta de avaliação da aprendizagem escolar. Cumpre verificar “in loco” como se manifestam os atos do ensino e como podem ser explicados. Que significa de fato, dizer que a avaliação expressa um “modelo liberal -conservador” de sociedade? Haveria de fato um autoritarismo da conduta profissional do professor?

Os professores têm consciência disso? Em que medida os diagnósticos já feitos à partir de outras investigações se manifestam numa realidade concreta, situada, ou seja, em escolas públicas de uma capital localizada no interior do Brasil?

Por outro lado, ao buscar um enfoque novo da avaliação com base em uma concepção crítica, de que pressupostos cumprir partir?

É sabido que a realidade das escolas e do trabalho docente apresenta inúmeros problemas e desafios: baixos salários, despreparo do professor e uma sistemática desqualificação profissional. Os alunos provêm de famílias empobrecidas, com condições de vida aviltantes, o que se reflete também na carência cultural.

Quanto à avaliação, há práticas arraigadas, herdadas do senso comum como por exemplo a máxima de que quanto mais reprovações o professor obtiver na turma, mais competente ele é ou ainda, o fato de que a “prova” deve ser “puxada” para mostrar aos alunos que se não estudarem muito não conseguirão fazê-la e até mesmo o fato de a “nota” ser utilizada com as mais diversas funções no processo de ensino (castigo, imposição de autoridade, forma de pressão, etc).

Sendo assim, para pensar em avaliação com um outro enfoque, temos que pensá-la vinculada a uma pedagogia que coloque a educação como um dos mecanismos que pode contribuir para a transformação da prática social.

Creio que a avaliação efetiva vai se dar durante o processo, nas relações dinâmicas estabelecidas em sala de aula, relações estas que norteiam a tomada de decisão, frente à maneira de se trabalhar os conteúdos e na busca de formas mais efetivas de compreensão e produção de conhecimentos por parte do aluno.

O professor então, representa um papel central nesse jogo da avaliação, pois o ato de avaliar, além de estar vinculado aos objetivos da disciplina, ao projeto

educativo da escola, está estreitamente sintonizado com a postura do professor com relação ao processo ensino-aprendizagem.

No meu entender, à partir do repensar a avaliação da aprendizagem na escola, seus objetivos, funções e procedimentos e conseqüentemente suas relações e implicações, seria possível a viabilização de uma avaliação que concorra para a efetivação da aprendizagem, dentro de uma proposta de educação para a transformação, de modo a contribuir com a prática concreta dos professores do Ensino Fundamental.

As seguintes proposições ou questões de pesquisa são um desdobramento deste estudo e vão direcionar a observação e análise propostas:

– A avaliação é um elemento das atribuições profissionais do professor, junto com o planejamento de objetivos, conteúdos, métodos e com a realização (execução) das funções didáticas.

– A avaliação é uma atividade que permeia a mediação escolar de objetivos, conteúdos, métodos, tendo como referência: objetivos explícitos e freqüente insistência nos objetivos no decorrer do processo; as formas de introduzir e trabalhar os conteúdos; a escolha e a utilização adequada de métodos, procedimentos e recursos de ensino.

– A avaliação está ligada à forma de direção do processo de ensino, ao manejo de classe, às relações professor aluno. Pode reduzir-se a uma forma de controle da disciplina, a uma forma de manipulação efetiva do comportamento do aluno.

– As práticas de avaliação estão ligadas à concepções de educação e ensino e à própria concepção de avaliação assumida ou incorporada acriticamente pelo professor. Os procedimentos deste em sala de aula expressam esta postura.

– A estrutura e o funcionamento dos mecanismos de assistência ao professor, do assessoramento que ele recebe, no desempenho de seu papel e o reflexo disto no trabalho que desenvolve com relação à avaliação.

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A linha de pesquisa pela qual optei em meu trabalho foi a abordagem qualitativa, denominada etnográfica ou naturalística, por ser esta a mais adequada para os propósitos e a natureza deste estudo.

O paradigma qualitativo percebe a vida social como a criatividade compartilhada dos indivíduos. O fato de que seja compartilhada determina uma realidade percebida como objetiva, viva e cognoscível para todos os participantes na interação social.

Além do mais, o mundo social não é fixo e nem estático, mas mutável e dinâmico, por isso mesmo, esse paradigma não concebe o mundo como uma força exterior, objetivamente identificável e independente do homem. Existem pelo contrário, múltiplas realidades, sendo que os indivíduos são concebidos como agentes ativos na construção e determinação da realidade que encontram.

O paradigma qualitativo constitui portanto, um intercâmbio dinâmico entre a teoria, os conceitos e os dados obtidos. (Cf. FILSTEAD: 1986).

Sendo assim, esse tipo de abordagem, por seu caráter aberto e flexível, me possibilitaria captar as várias facetas da avaliação em sala de aula, trabalhando com variáveis não previstas, que fossem emergindo da própria situação de observação, de maneira que me fosse possível uma maior compreensão da dinâmica e da complexidade do processo de avaliação da aprendizagem na 1ª fase do 1º grau.

Nesse tipo de pesquisa, por mais que se queira é impossível manter-se neutro, pois ao se lidar com pessoas, tanto o pesquisador como os “pesquisados” possuem reações próprias, passíveis que são de interferências do mundo real.

Foram feitas observações em sala de aula, nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões com pais e conversas informais com as professoras. Além de observações, também foram feitas entrevistas semi-padronizadas com professoras, supervisoras e diretoras das escolas, para a coleta de dados.

Para as entrevistas, foram elaboradas questões orientadoras, (Anexo I) mas não me limitei a elas, visto ter procurado deixar os entrevistados exporem as suas

idéias, lançando sempre que necessário, outras questões que propiciassem maior amplitude nas respostas, possibilitando o recolhimento do maior número possível de informações de interesse da pesquisa.

Para o registro das observações em sala de aula utilizei-me de um protocolo onde as mesmas foram anotadas de forma descritiva, procurando captar as várias dimensões do processo. (Anexo II).

Nas demais situações observadas, os dados foram colhidos informalmente, utilizando o diário de campo.

5 - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Com a preocupação de selecionar as escolas e as professoras a serem observadas, procurei escolas públicas estaduais localizadas em Goiânia e que possuíssem turmas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

A escolha das escolas foi condicionada pela aceitação por parte da direção e professoras que se realizasse a pesquisa.

Realizei a pesquisa em três escolas e não foram pequenas as dificuldades de se conseguir classes para fazer as observações.

Na primeira escola, apenas uma professora consentiu que eu acompanhasse sua turma de 4ª série. Comecei então a observação desta turma e ao mesmo tempo, continuei procurando outros campos onde pudesse desenvolver meu trabalho.

Consegui, após conversar com a diretora e a coordenadora, a segunda escola na qual faria minhas observações.

Passei a assistir aulas na 1ª série desta escola e com mais de duas semanas de acompanhamento, a professora me chamou para conversar dizendo que não estava se sentindo bem com a minha presença em sala de aula, que ficava preocupada com a condução da aula, não se sentindo à vontade para fazê-lo e que isto a estava deixando muito tensa e nervosa. Pedi então que eu tentasse arrumar outra professora. Tentei argumentar com ela, mostrando mais uma vez o teor do meu trabalho, esclarecendo novamente os meus objetivos e o fato de o nome dela não constar em

nenhum registro. Ainda assim, ela continuou com sua posição de não me aceitar na sala, o que me impeliu a tentar outras professoras.

Após nova conversa com a coordenadora, esta me indicou uma outra turma, pois já havia mantido contato com a professora, que por sua vez se dispôs a participar da pesquisa. Passei então a acompanhar o trabalho nesta turma, desta feita uma 3ª série.

Acompanhei estas duas turmas por quase um semestre, (considerando as greves) assistindo aulas, conselhos de classe e reuniões.

Nesse interim, já tentava conseguir outras professoras e como nas duas escolas em que eu me encontrava nenhuma se dispusesse a me aceitar em sala, procurei então uma terceira escola, onde após contato com a diretora e coordenadora pedagógica, consegui ser aceita. A coordenadora pedagógica se encarregou de indicar uma turma, a 1ª série do turno vespertino.

No período matutino, consegui na segunda escola anteriormente citada, uma turma de 2ª série, após contato com a professora.

Estas duas turmas, embora em escolas diferentes, faziam parte do Ciclo Básico de Alfabetização.²

Considerei positivo o fato de realizar minhas observações em três escolas diferentes, embora esse fator não tenha sido previsto, pois o que o acarretou foi a aceitação pela direção e pelas professoras da minha presença em sala de aula.

Assisti sistematicamente as aulas, seguindo rigorosamente os horários de início e término das mesmas e as atividades desenvolvidas, registrando o desenvolvimento do trabalho das referidas professoras.

Acompanhei um bimestre completo em cada turma, objetivando assim presenciar todo o desenvolver do processo avaliativo, culminando com as provas e os

² "A proposta C.B.A. preconiza um ensino democrático, quando pretende diminuir os índices de evasão e repetência nas primeiras séries; propõe alterações nas diretrizes de avaliação, na metodologia, na relação professor-aluno, promove a ação colegiada através dos conselhos comunitários, parte dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, valorizando seu contexto sócio-cultural". (Atual Estágio de Avaliação da Proposta do C.B.A. - mimeog. pág. 11. Superintendência do Ensino Fundamental. 1990.)

O C.B.A. tem como objetivo possibilitar ao educando concluir a alfabetização num período de 2 a 3 anos, respeitando-se sua individualidade, sem a barreira da seriação.

resultados das mesmas, perfazendo em média 46 observações em cada turma, durante todo o período da aula.

Uma outra preocupação foi a de voltar à escola, ao término do ano letivo, a fim de verificar o resultado final dos alunos das turmas acompanhadas.

A observação, que poderia ser feita em um semestre, acompanhando uma turma por bimestre em cada período, acabou por estender-se durante todo o ano de 1991, devido às freqüentes paralisações e greves que fizeram parte da realidade dessas escolas, nesse período.

Após o trabalho de campo, eu tinha em mãos a descrição cursiva das observações contidas no protocolo, as anotações, recomendações e análises feitas no diário de campo, o resultado da entrevista e materiais utilizados em sala como exercícios, testes e provas.

Passei então ao manuseio do material disponível, através da descrição dos dados coletados para posterior análise e interpretação. Por acreditar que essa análise e interpretação envolve mais do que o resultado das observações, pois este por si só não desvela a essência do fenômeno, esta análise e interpretação foram feitas à luz da teoria existente sobre avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS OBJETIVOS E TAREFAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO:

1.1. - A avaliação da aprendizagem nas tendências pedagógicas

A avaliação tem sido largamente utilizada no decorrer da história, seja de maneira formal ou informal e devido a sua amplitude, é um tema que causa muita polêmica, sendo este talvez o motivo da diversidade de considerações existentes sobre o assunto.

DEPRESBITERIS (1989:5) cita EBEL e DANRIM (1960), para demonstrar quão antigo é o uso da avaliação. Segundo eles, em 2.205 a.C. um grande imperador chinês testava seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demití-los. Relatam ainda que nos Estados Unidos, Horace Mann criou um sistema de testagem, pela primeira vez, nessa área. Ele o fez frente a uma discussão sobre a qualidade da educação na época e colocando em prática suas idéias, demonstrou que o sistema educacional ia mal, levantando várias sugestões para melhorá-lo. Destacam também a contribuição de I. M. Rice, autor dos primeiros testes objetivos para uso em escolas.

Através da análise da literatura pertinente, constata-se o fato de a avaliação, como não poderia deixar de ser, vincular-se às diferentes teorias da educação.

Na Pedagogia Tradicional, a ênfase é dada à transmissão dos conteúdos acumulados historicamente e a escola é vista como única fonte desta transmissão, a fim de preparar o indivíduo intelectual e moralmente para a vida em sociedade.

O Racionalismo acadêmico vinculado a esta postura concebe os conhecimentos como imutáveis, recebidos mecanicamente pelos alunos, pois que o professor traz

os conteúdos prontos e como “aquele que sabe”, transmite-os, garantindo a assimilação através da repetição.

A característica básica desse tipo de ensino é o verbalismo do mestre e a receptividade e memorização dos conteúdos por parte dos alunos, privilegiando o somatório/acumulação dos conhecimentos repassados e a fidelidade do aluno face ao que teve de memorizar (termos, datas, nomes, símbolos, lugares, seqüências, regras, normas, classificações, esquemas, resumos, vocabulários, etc).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se prende à comprovação do nível em que o aluno se encontra em relação à aquisição de conteúdos, ou seja, quanto do conteúdo repassado o aluno conseguiu absorver, recaindo portanto a ênfase da avaliação no aluno, através de verificações quantitativas.

As formas mais utilizadas de avaliação nesse tipo de currículo são os testes com questões objetivas e as provas (orais e escritas) sendo que os testes ocorrem em menor intervalo de tempo e as provas tem caráter mais abrangente, abordando um maior número de aspectos e ocorrendo preferencialmente em final de períodos (mês ou bimestre).

Como nessa abordagem o controle da disciplina é essencial em sala de aula e ocorre principalmente pela imposição por parte do professor da sua autoridade, uma das formas usadas para garanti-la é a nota, utilizada como meio de pressão e punição para os alunos indisciplinados.

Não há uma preocupação explícita com aqueles que não conseguem dominar os conteúdos repassados e de formas alternativas de recondução do processo. A avaliação figura aqui como medida do grau de rendimento do aluno.

Na Escola Nova, por sua vez, a ênfase recai sobre as necessidades e interesses individuais do aluno, que passa a ser o foco das atenções. Privilegia-se a descoberta individual sobre as coisas da natureza ou da sociedade próxima, diretamente relacionada com o cotidiano do aluno, esperando dele a atividade constante.

O conteúdo sistematizado perde o seu valor, visto ser a experiência imediata que conduz a aprendizagem. Esta se dá através da formação de esquemas mentais que

vão depender do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontre. O importante aqui é o processo de aprender a aprender, é o aprender fazendo e não o conteúdo em si. O currículo é voltado para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos do aluno.

A partir dessa postura, ressalta-se na avaliação a preocupação com aspectos qualitativos, incorrendo na valorização do esforço pessoal, interesse, participação, assiduidade como componentes fundamentais do processo avaliativo, que passa a ter um caráter cumulativo, visto essa tendência considerar a aquisição de conhecimentos como um processo que se dá em etapas progressivas.

Nas propostas de avaliação nas várias correntes escola-novistas, não é somente o aluno que é julgado, tal como ocorre na Pedagogia Tradicional, mas também as situações de ensino aprendizagem, o ambiente, as relações professor-aluno. Atribuem um peso significativo à auto-avaliação, ao estabelecimento de critérios de avaliação pelo grupo de alunos e à observação pelo professor de aspectos comportamentais dos alunos. (Cf. SNYDERS, 1974).

A Pedagogia Tecnicista, por sua vez, privilegia o planejamento, as estratégias, as técnicas e recursos didáticos e especialmente os objetivos instrucionais. Nessa perspectiva, a escola é vista como modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas, esperando do aluno comportamentos que foram previamente definidos pelos professores, de acordo com os objetivos operacionais, visando assim produzir indivíduos competentes. O papel do professor nesta visão se prende a programar e operar o sistema instrucional de maneira eficaz. As relações professor-aluno são estruturadas e objetivas – o professor administra e transmite o conteúdo, esmerando-se no emprego de técnicas, o aluno, por sua vez, recebe esse conteúdo e desenvolve habilidades, tendo em vista a sua integração no sistema social/produtivo.

Os conteúdos referem-se à informações, princípios, leis e noções ordenadas logicamente, onde se valoriza a sua memorização, de forma estanque.

Em decorrência disso, a avaliação da aprendizagem volta a ser quantitativa, voltada para a eficiência, a eficácia, a produtividade e, acima de tudo, propiciando principalmente o controle constante do produto do ensino.

Avalia-se, além das mudanças que se dão no comportamento do aluno (ocorridas graças à utilização de materiais instrucionais programados e usados com eficiência) os meios, as técnicas específicas utilizadas, a fim de constatar até que ponto estes asseguraram a transmissão/assimilação dos conteúdos.

Destaca-se ainda nessa tendência a exacerbada preocupação com a elaboração clara e precisa de objetivos, condição básica para se conseguir êxito no processo de ensino.

Uma das propostas de avaliação mais difundidas foi a de Bloom, ou seja, as três modalidades de avaliação estabelecidas por esse autor – diagnóstica, formativa e somativa – abordadas de maneira linear e como fases distintas, no início, meio e fim de uma unidade ou processo.

Os instrumentos utilizados para “medir” o conhecimento dos alunos são primordialmente os testes objetivos e provas, destacando-se aqui uma preocupação acentuada com a fidedignidade desses instrumentos, tratando a medida do desempenho escolar como fundamental para uma educação eficiente, contribuindo para a classificação dos indivíduos segundo as respostas dadas.

Assim, na elaboração de testes e provas, o avaliador deve levar em consideração os objetivos propostos, fazendo um planejamento minucioso dos mesmos, combinando diversos critérios a fim de garantir a eficácia dos instrumentos de avaliação do rendimento escolar (esse planejamento envolve tipos de questões a elaborar, forma das questões, conteúdo, tempo para sua realização, etc.).

1.2. O peso da influência norte-americana nos modelos de avaliação

No início do século XX a avaliação formal se dava na maioria das vezes através de testes, o que atribuía ao processo avaliativo cunho meramente instrumental.

Segundo SAUL (1988:26)

“A preocupação com a avaliação medida e/ou avaliação do rendimento escolar, constitui a vertente mais antiga da ava-

liação, buscar as suas origens é remontar ao início do século, ao movimento dos testes educacionais, desenvolvido com Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais”.

Nos Estados Unidos, a partir das primeiras décadas do nosso século, houve uma crescente utilização da mensuração na avaliação, o que denota a importância do movimento de cientificização e objetivação da educação na época, que se deveu ao próprio momento econômico pelo qual passava o país, incorrendo na tentativa de racionalização e padronização do ensino.

A partir daí, os testes padronizados multiplicaram-se no âmbito educacional.

TYLER (1982:35) acentua a importância de formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma clara e precisa.

Para ele,

“o processo avaliativo consiste basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais”.

Sendo assim, o critério básico da avaliação é a formulação dos objetivos, o que expressa uma clara preocupação com o produto final, com a eficiência e eficácia dos programas de ensino.

O modelo de avaliação criado por Tyler está pautado em cinco passos subseqüentes:

- formulação clara e precisa dos objetivos;
- definição dos objetivos em termos comportamentais, que possibilitem ao aluno demonstrar o comportamento previsto;
- identificação de situações que demonstrem os comportamentos estabelecidos, registrando-os;
- construção das escalas de medidas que serão utilizadas para coletar informações sobre cada objetivo; e

- verificação do grau de objetividade do instrumento de medida utilizado.

Portanto, a avaliação para Tyler é a última atividade para alcançar os objetivos, assumindo caráter de controle do planejamento, similar ao que ocorre na produção industrial, possibilitando verificar em que medida o produto obtido está de acordo com as determinações pré-estabelecidas. A avaliação está intimamente integrada ao seu modelo para elaboração de currículo.

Uma evolução que pode se constatar no modelo de avaliação proposto por esse autor é a possibilidade de uso de diferentes meios de avaliação do produto, além de lápis e papel.

De acordo com SAUL (1988) Tyler exerceu influência sobre vários educadores, dentre eles:

- HILDA TABA (1962), que baseada em suas idéias, propõe um modelo para elaborar currículo.

- ROBERT F. MAGER (1962) que incorpora as idéias científicas de Tyler e introduz no ensino uma sistemática de especificação dos objetivos educacionais, dando origem a uma terminologia própria.

JAMES POPHAM (1977, 1978), apoia e defende as idéias de Mager e publica com Eva Baker obras que tem por base planejamento de ensino e avaliação, nas quais priorizam a definição de objetivos comportamentais e formas de planejar a seqüência do ensino e avaliá-lo.

A partir dos trabalhos dos três últimos autores, há uma grande ênfase na tecnologia da avaliação e uma preocupação acentuada com a construção de testes.

Para ZINDELUK (1985:40)

“o artigo de Cronbach (Cours improvement through evaluation) publicado em 1963, pode ser considerado um marco na teoria clássica da avaliação. Nesse artigo, pela primeira vez é apontado um novo enfoque no que diz respeito ao papel da avaliação, ou seja, a avaliação é apontada como um meio útil e necessário para o aprimoramento dos cursos em processo.”

Cronbach demonstra preocupação com a avaliação de um curso enquanto ele ocorre e não com a avaliação de cursos comparativamente, ao seu final. Não é contra o uso de medidas, que podem servir para facilitar a identificação de erros cometidos durante o ensino. Foi o primeiro a vincular a avaliação à tomada de decisão. (Cf. ZINDELUK, op. cit.).

Por sua vez, SANTOS (1978:48) esclarece que

“um dos textos, entre os muitos que se inscrevem na teoria clássica de medidas, é o de NOLL”.³

De acordo com Santos, este livro não é acessível a professores de magistério, argumentando que seu conteúdo está acima das possibilidades de entendimento dos mesmos e ainda que a sua aplicação poderia transformar a mensuração de meio em fim da atividade docente.

SCRIVEN (citado por SAUL, 1988), diferentemente de Tyler, acredita que o estabelecimento prévio de objetivos pode restringir o programa somente ao previsto, impedindo assim a configuração de novos objetivos. Assim, propôs a elaboração de um protocolo de intenções. Preocupa-se com as metas propostas e em que medida os meios contribuem para o seu atingimento. Para ele, o fim da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa, estabelecendo duas funções para a mesma: formativa e somativa.

Na avaliação formativa julga-se o programa em processo, ao passo que a somativa oferece informações sobre o valor final de um programa instrucional.

Outro nome importante na história da avaliação é o de Bloom, que procurou sistematizar os pontos-chaves trabalhados pelos teóricos da avaliação, especialmente Tyler e Scriven.

BLOOM (1972) é o responsável pela criação de uma taxionomia de objetivos educacionais, enfatizando a aprendizagem para o domínio, tendo em vista um sistema coerente de ensino e avaliação. Destaca a importância de uma aprendizagem contínua, no decorrer da vida do indivíduo. Para ele, o papel de educação é procurar estratégias

³ NOLL, Victor H. *Introdução às medidas educacionais*. Tradução de Dante Moreira Leite, São Paulo, Pioneira, 1966, 508p.

que considerem a individualidade do aluno, com o intuito de promover seu desenvolvimento.

Faz distinção entre o processo ensino-aprendizagem e o processo de avaliação final, visto que este visa verificar se o estudante apresentou o desempenho esperado.

Assim como Tyler, Bloom defende que o ponto básico para qualquer proposta de ensino e avaliação é o estabelecimento claro e preciso dos objetivos.

Acrescenta às duas modalidades de avaliação colocadas por Scriven – formativa e somativa – uma terceira: a avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica consiste em identificar no início do processo ensino-aprendizagem como o aluno se encontra em relação ao assunto a ser trabalhado ou na descoberta de variáveis que possam interferir na aprendizagem.

Esse tipo de avaliação, realizada no início do processo, permite detectar o ponto de partida mais adequado, possibilitando determinar os pré-requisitos necessários para o alcance dos objetivos formulados, o nível dos alunos, seus interesses, aptidões e traços de personalidade.

Por sua vez, a avaliação formativa é utilizada no decorrer do processo, com o intuito de aperfeiçoá-lo, informando professores e alunos sobre a evolução dos mesmos e o nível com que os objetivos pré-estabelecidos estão sendo atingidos.

Já a avaliação somativa para Bloom, ocorrerá no final de uma unidade, semestre ou ano letivo, objetivando um levantamento muito geral do grau em que os objetivos mais abrangentes foram alcançados. O resultado é traduzido em notas ou conceitos, a fim de classificar os educandos no final de um processo.

Pode-se perceber que Bloom amplia o conceito de avaliação, inserindo-a no conjunto da prática educativa, passando a ter o papel de influir sobre as mudanças ocorridas no processo de ensino. No entanto, persiste a preocupação com a eficiência, eficácia e o controle desse mesmo processo, o que condiciona a avaliação aos objetivos possíveis de serem mensurados e quantificados precisamente, a fim de garantir a “qualidade do produto”.

No Brasil, a teoria e as práticas da avaliação da aprendizagem, assim como em outras áreas da educação, têm sido pautadas pela produção de autores norte-

americanos. Chegaram até nós freqüentemente com um atraso considerável, através de educadores que fizeram cursos nos Estados Unidos e através de convênios internacionais tais como o PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar). Inclusive, muitas das traduções de obras feitas no Brasil por volta da década de 70, veiculavam idéias já contestadas no país de origem.

SAUL, (1988) menciona algumas publicações que tiveram maior ressonância nos cursos de formação de professores, duas delas traduções de autores norte-americanos e outras duas com clara influência dos mesmos.

- NOLL. Victor H. *Introdução às medidas educacionais*. São Paulo, Pioneira, 1965.

- BLOOM. B. *et alii*. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo, Pioneira, 1972.

- MEDEIROS. E. B. *As provas objetivas, técnicas de construção*. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 1971.

- TURRA. Cláudia M. G. *et alii*. *Planejamento de ensino e avaliação*. PUC/EMMA, Porto Alegre, 1975.

Podemos citar ainda VIANNA (1973) e LINDEMAN (1972) que também exerceram influência significativa junto aos educadores brasileiros na época.

DOMINGUES (1985) ao mencionar os manuais de currículo mais utilizados no Brasil, refere-se também a autores usados no estudo da avaliação de currículo, principalmente nos anos 70, considerando que em nosso país, o caminho percorrido pela avaliação da aprendizagem não se diferencia daquele traçado pelos manuais de currículo. Destaca entre esses Stufflebeam, cuja preocupação maior é a tomada de decisão, Scriven, que dá ênfase à avaliação do mérito; Parlett e Hamilton, com a sua avaliação iluminativa (objetivando compreender a realidade em foco) e ainda Stake, com o modelo denominado avaliação responsiva, que visa detectar pontos fortes e fracos de um programa educacional.⁴

⁴ Para uma visão mais completa dos modelos contemporâneos de avaliação de currículo, consultar DOMINGUES (1985) e SAUL (1988).

Os educadores brasileiros foram fortemente influenciados pelo pensamento positivista no que se refere à avaliação da aprendizagem, e o reflexo disto é visível na legislação concernente ao assunto. (Um exemplo claro é a Lei 5692/71 e os decretos-leis e pareceres decorrentes de sua implantação).

1.2.1. Considerações sobre medida e avaliação

Um estudo sobre avaliação da aprendizagem escolar, por sua própria natureza, não poderia deixar de abordar os termos medir, e avaliar, que freqüentemente são usados como sinônimos.

Vejamos primeiramente alguns conceitos com relação à mensuração:

“Medir é o ato de colher informações e ordená-las, levando em conta seu aspecto quantitativo, numérico” (MEDIANO, 1976:30).

“Pode-se definir a medida como a atribuição de um número, incluído numa série a cada um dos integrantes de uma série de pessoas ou objetos, de acordo com certas regras estabelecidas” (LINDEMAN, 1972:10).

“Testar e medir se restringem aos aspectos quantitativos e avaliar envolve a verificação de mudanças qualitativas no comportamento do aluno” (PILETTI, 1984:27).

“Mensurar é ato de quem compara uma grandeza de um ser ou fenômeno a um escala, mediante um instrumento e regras adequadas, produzindo a medida expressa em símbolos” (SANTOS, 1978, 14).

Nessa perspectiva, o que se percebe é que a mensuração está intimamente ligada a quantificação, ou seja, reduz o processo de avaliação ao que pode ser medido,

o que pode ocasionar a perda de dados importantes, que não são passíveis de serem mensurados.

A avaliação como medida teve como base o desenvolvimento da psicometria, no início deste século, cujo enfoque instrumentalista tornou-a apenas uma técnica de elaborar e interpretar instrumentos.

Nos Estados Unidos, mensurar e avaliar caminharam tão juntos em determinada época, que chegaram a se identificar (nas duas primeiras décadas deste século e nas décadas de cinquenta e sessenta).

Nesse segundo momento, a mensuração ressurgiu devido a uma preocupação clara com o produto educacional que se desejava obter com maior eficiência.

Com a penetração das idéias escola-novistas, já se distingue os termos mensuração e avaliação e alguns autores ressaltam os limites da medida como instrumento de avaliação.

Vejamos então mais alguns conceitos referentes aos termos em discussão:

“Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou pessoa. Avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação” (MAGER, 1977:32).

“Avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem” (NÉRICI, 1983:62).

É possível, frente a essas conceituações, estabelecer diferenças entre medir e avaliar, partindo da perspectiva de que medir é um termo que está mais associado a teoria clássica da avaliação, vinculado apenas à quantificação, enquanto que avaliar é um termo mais abrangente, que a despeito de não desprezar a quantificação, vai muito além dela. Para SANTOS (1978:20) *“a confusão não é meramente terminológica. Representa posicionamentos diferentes frente ao ato educativo... alguns se ligam*

a determinadas doutrinas pedagógicas e falam “mensuração da aprendizagem”, outros se ligam a outras doutrinas e falam “avaliação educacional”.

A simples adoção do termo avaliação educacional não garante a efetivação de uma prática avaliativa progressista e compromissada.

Para efeito deste trabalho, será considerada a definição de Luckesi sobre avaliação:

“Avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1978).

1.3. A avaliação da aprendizagem à partir de uma perspectiva crítica

As práticas de avaliação escolar certamente vão acompanhando o próprio desenvolvimento das teorias pedagógicas. LIBÂNEO (1991:30) aponta três razões para o estudo das tendências pedagógicas:

“A primeira, para estudar a prática educativa em suas conexões com as bases sociais e materiais de cada momento histórico, uma vez que as relações sociais vigentes numa sociedade, o poder político e as formas ideológicas co-determinam fins, objetivos, conteúdos e métodos da Pedagogia. A segunda, para verificar resíduos, idéias remanescentes, formadas de elementos éticos, filosóficos, religiosos, metodológicos de teorias da Educação que perduram na mentalidade e na prática dos educadores, umas a serem negadas e rompidas, outras a serem reavaliadas em função de uma prática pedagógica emancipadora. A terceira, para incorporar, em outro nível, contribuições teóricas e práticas úteis ao enriquecimento do conhecimento pedagógico e da prática escolar.”

Isto se aplica também à avaliação, uma vez que ela está vinculada aos paradigmas norteadores do conhecimento e da prática educativa escolar. Assim é que

na prática escolar ocorrente, incidem procedimentos avaliativos correspondentes às tendências que mencionamos em tópico anterior. Entretanto, principalmente na década de 70, acentua-se a influência das propostas tecnicistas de avaliação, ainda que se possa verificar que sua adoção tem se dado mais formalmente, ou seja, os professores adotam os procedimentos e técnicas, mas não necessariamente seus pressupostos teóricos. Apesar dessa constatação, há evidências da difusão maciça do modelo tecnicista de avaliação. Nesse modelo, os procedimentos de avaliação são tidos como neutros, os objetivos são pré-estabelecidos e formulados com base no critério de objetividade da ciência e as transformações esperadas no comportamento dos educandos são produto das técnicas e dos meios empregados.

Em consonância com a concepção de educação implícita no chamado tecnicismo educacional – que não põe em questão a organização social e econômica da sociedade – também a avaliação não é considerada nas suas implicações sócio-políticas, ou seja, o modelo de avaliação proposto deixa de levar em conta que ao avaliar, os critérios estabelecidos vão variar de acordo com a postura político-pedagógica de quem o faz, de acordo com o projeto educativo da escola, da visão de homem que se quer formar e para qual sociedade que embasam esse projeto, o que vem comprovar a não neutralidade da avaliação da aprendizagem.

A partir do final da década de 70, publicações de cunho crítico relativas à avaliação começam a surgir, tanto oriundas de educadores brasileiros como estrangeiros. A avaliação passa a ser enfocada levando em consideração suas implicações sócio-políticas, numa perspectiva crítica da educação, o que se pode perceber também nas discussões travadas a respeito nos Encontros de Didática e Prática de Ensino e/ou nos encontros e seminários específicos sobre avaliação.

No Brasil, autores como LUCKESI (1978, 1984, 1986), FLORES (1980) VIANA (1980), BALZAN (1982), GOLDBERG (1982), ALMEIDA (1984), ANDRÉ e MEDIANO (1985), ZINDELUK (1985), OTT (1986), LUDKE (1988, 1989), HOFFMANN (1991) tem colocado em foco a questão da avaliação da aprendizagem, suas funções, possibilidades e limitações.

O que se verifica no meio acadêmico nacional é uma inquietação com relação ao papel da avaliação e sua prática na escola pública. Entretanto, na maioria das vezes, apesar da literatura e das discussões presentes, o que se vivencia nas escolas é uma prática arraigada, que não se vincula à teoria emergente.

De qualquer forma, é extremamente positivo o fato de educadores estarem procurando alternativas e propostas de avaliação, dentro de uma filosofia de educação para a transformação.

Para MEDIANO (1987:23)

“dentro de tal filosofia de educação para transformação da sociedade, a avaliação passa a ter objetivos um pouco diferentes daqueles que encontramos na pedagogia de muitas escolas. A finalidade classificatória perde seu significado, pois não interessa classificar o aluno como fraco, carente, incompetente, mas buscar caminhos para que realmente adquira a cultura letrada, tão valorizada pela atual sociedade. A avaliação, portanto, passará a ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão, como na aquisição, para tomar decisões acerca da próxima etapa do processo”.

Concordando com a autora, acredito que os objetivos da avaliação vão muito além da mera classificação, englobando uma gama de aspectos que possam realmente contribuir de forma efetiva com o processo ensino-aprendizagem e não apenas quantificar o desempenho do aluno.

Os trabalhos dentro de uma linha progressista têm revelado a importância que exercem as “variáveis contextuais” no processo ensino-aprendizagem e especificamente na avaliação. Acentua-se por isso mesmo a preocupação com o aspecto qualitativo da avaliação, que pode dar conta de abarcar estas variáveis, dentro de um enfoque que contribua para a reconstrução social.

Para ALMEIDA (1984:09) ... “a escola, principalmente através da avaliação, vem dissimulando as diferenças culturais, socialmente determinadas, em diferenças de desempenho escolar, ou seja, diferenças intelectuais”.

Por isso mesmo, a autora coloca a necessidade de implementar alternativas de avaliação que levem em conta tanto as “variáveis contextuais” quanto as “variáveis processuais”, o que implica não só considerar o aspecto sócio-político-econômico-cultural como também os aspectos internos que dizem respeito ao processo de ensino.

Portanto, a avaliação aqui se dá comprometida com a renovação da prática educativa, com a transformação, com o crescimento, imbricada que está no processo de ensino, que por sua vez se insere em um contexto social global.

Abordando a avaliação dentro de uma visão crítica, autores como PÉREZ (1986), GIMENO (1989), ENGUITA, (1989), questionam o seu papel na escola dentro do atual modelo social.

ENGUITA (1989) coloca que:

“Na escola, aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado, a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal, a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo”... A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir, nossa auto-estima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira à segunda ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam o nosso valor”.

Cabe elucidar então, o peso atribuído à avaliação dentro do processo de ensino e o quanto ela pode influenciar o aluno na formação de seu auto-conceito, que em sendo negativo, pode acarretar a repetência e até mesmo evasão da escola. Esta exclusão, na maioria das vezes consentida (visto o aluno assimilar a idéia de que ele teve “a chance” e se não conseguir, foi por incapacidade sua) poderia ser evitada se os professores tivessem clareza do papel da avaliação da aprendizagem escolar, suas

implicações e possibilidades de contribuir positivamente para com o processo de construção do conhecimento.

Para GIMENO (1989:377)

“El fracasso escolar como expresión de una avaliación negativa está directamente ligado ao cómo se realiza todo este proceso y a los esquemas que intervienen en él. Incluso puede plantearse la hipótesis, como hace NOIZET Y CAVERNI (1983) de si no serán los propios procedimientos de evaluación los responsables del fracasso escolar”.

A avaliação do aluno pelo professor passa por um posicionamento teórico-filosófico, que reflete a visão de homem que se quer formar e os objetivos da educação escolar, podendo ser subjetiva e momentânea, refletindo apenas a falta de embasamento teórico e uma prática educativa a-crítica e descomprometida.

PÉREZ (1986:50) acentua que

“En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de éste, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa”.

Dentro desta perspectiva de avaliação, um conceito que tem sido largamente utilizado é o de LUCKESI (1978:27) segundo o qual

“a avaliação é um julzo de valor, sobre dados relevantes da realidade, objetivando uma tomada de decisão”.

Assim, o valor da avaliação está diretamente ligado à sua contribuição para a tomada de posição efetiva sobre o que foi avaliado e implica dessa forma na correta utilização de aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação o que não se resume apenas em uma mudança de meios, mas principalmente em repensar a prática, buscando alternativas com vistas à educação que se quer alcançar.

Entendo que a conjugação adequada entre a utilização de métodos quantitativos e qualitativos, pode concorrer para a compreensão do que vem a ser o processo avaliativo, possibilitando uma melhor reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, à partir da constatação das suas especificidades na prática educativa.

A abordagem quantitativa defende a crença na objetividade da avaliação, preocupando-se por isso mesmo em tratar estatisticamente os dados, em determinar meios e instrumentos precisos, objetivos e confiáveis. Sendo assim, a ênfase maior recai nos produtos ou resultados do ensino, não existindo preocupação com o processo em si, mas sim com o grau em que se alcançou os objetivos previamente definidos. Esse tipo de avaliação não leva em consideração as diferenças de interesses e necessidades dos participantes do processo didático: alunos, professores, pais etc.

Na abordagem qualitativa, por sua vez, a avaliação centra-se nos processos e evolui de acordo com as transformações do contexto. Mais do que medir, avaliar significa entender, analisar, rever e refletir, pois educação e avaliação não podem ser vistas como processos tecnicistas, desligados de valores.

FREITAS (1991:108) refere-se à avaliação como

“uma categoria fundamental para a compreensão da prática pedagógica da escola capitalista”, argumentando que o campo da avaliação deve ser entendido como “estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção”.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas frente as relações que se dão no bojo da sociedade, ocultam os processos de manutenção, eliminação e privação das crianças e jovens das nossas escolas. Ao se discutir sobre como assegurar a permanência na escola, evitando o fracasso, esquece-se daqueles que nem mesmo tiveram chance de chegar até ela.

Por isso mesmo, torna-se mister que ao analisar a questão da avaliação da aprendizagem escolar na sala de aula, esteja presente a categoria da totalidade, a fim de inserir a avaliação num contexto muito mais amplo, capaz de abarcar as suas

interligações, procurando compreender as questões fundamentais e as várias relações que se estabelecem no campo da avaliação.

A dimensão técnica da avaliação não deve inviabilizar o que vem a ser sua qualidade essencial: o fato de ser uma atividade ética e política, inserida em um amplo contexto. A preocupação fundamental na sua utilização deve ser garantir ao aluno a assimilação dos conteúdos básicos necessários que lhe possibilitem exercer a sua cidadania, ao mesmo tempo em que se procure assegurar a sua permanência na escola.

A quantificação de acertos e erros precisa ser repensada e ao invés de apenas medir a quantidade de informações que os alunos receberam, deve-se buscar uma avaliação qualitativa dos tipos de erros e acertos que a criança cometeu, tendo em vista refazer o percurso e compreender como se dá o seu raciocínio e a evolução do mesmo, no processo de construção do conhecimento. Na avaliação exclusivamente quantitativa, informações importantes sobre esse processo podem se perder.

Sendo assim, a investigação, a observação, o diálogo e a reflexão se colocam como procedimentos que ao invés de se reduzirem a testes de memória, se tornem como meios capazes de suscitar no aluno o raciocínio, a reflexão, o relacionamento de conceitos, a análise, a crítica e a síntese construtiva.

CAPÍTULO II

UMA TEORIA PEDAGÓGICA E UMA TEORIA DE ENSINO COMO REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

1. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo educativo escolar é a assimilação da experiência da prática social e o ensino favorece a apropriação dos meios que instrumentalizam a atividade humana prática.

Ensino e aprendizagem são processos didáticos básicos, que se desenvolvem tendo em vista determinados objetivos, que por sua vez se ligam a conteúdos – métodos, formando uma unidade.

De acordo com SAVIN (1979:64)

“El o proceso de ensino incluye en si la actividad del maestro (enseñanza) y la actividad del alumno (aprendizaje)”,

sendo que a tarefa mais importante do ensino é possibilitar às crianças e jovens a aquisição de conhecimentos, via mediação do professor.

Esse processo de aquisição de conhecimentos se dá na sala de aula, através da direção do professor e da auto-atividade do aluno, pois o professor deve ser capaz de despertar o interesse pelo estudo, criando condições propícias para que a aprendizagem se efetive. Sendo assim, há uma reciprocidade nessa relação entre o papel desempenhado pelo professor (transmissão) e o papel desempenhado pelos alunos (assimilação), papéis estes indissociáveis e articulados entre si, visto o ensino se pautar por ações conjuntas de docentes e discentes, visando a assimilação consciente e ativa dos conhecimentos sistematizados, com vistas à sua aplicação na escola e na vida prática, nas várias situações que se apresentarem. O processo de ensino, portanto, tem como objetivo final o alcance de resultados concretos: o domínio

de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e o desenvolvimento das capacidades cognitivas por parte dos alunos.

A força motriz desse processo são as contradições que se apresentam nele mesmo, que se tornam ponto de partida para o desenvolvimento dos alunos, como por exemplo, as exigências da sociedade e as possibilidades do processo de ensino, em dadas condições. Uma outra contradição se dá entre as exigências do professor frente aos conteúdos de ensino e o nível de desenvolvimento mental dos alunos, colocando-se o estímulo da capacidade de crítica, do raciocínio e da criatividade dos alunos como uma condição essencial para o alcance desse desenvolvimento.

Segundo DANILOV (1978:287)

“El desarrollo mental se caracteriza por modificaciones cuantitativas e cualitativas en los conocimientos y en las funciones psíquicas dos alumnos”,

modificações estas que retratam o grau de alcance dos objetivos estabelecidos.

O ensino propriamente dito, compreende a organização, seleção e explicação dos conteúdos por parte do professor, que através da articulação de objetivos – conteúdos, métodos e condições de ensino visa efetivar a aprendizagem dos alunos, atentando-se para o fato de que este está diretamente vinculado às condições concretas da realidade onde se insere a escola, da postura do professor e das condições de vida da clientela escolar. Nessa perspectiva, todo o trabalho do professor é desenvolvido visando possibilitar o estudo ativo dos alunos, o que vem explicitar a contradição entre a direção do processo pelo professor e a auto-atividade do aluno, contradição esta que se resolve colocando os conteúdos frente aos alunos de maneira que sejam desafios a serem superados, despertando o seu interesse, a sua curiosidade e a vontade de superá-los. Assim, o jogo dialético entre o trabalho do professor e o raciocínio dos alunos se torna um ponto crucial para a evolução do processo de ensino.

A aprendizagem, por sua vez, não se dá, espontaneamente na escola. É uma atividade que requer planejamento, conseqüentemente é intencional e dirigida e como processo que é, ocorre gradativamente. A aprendizagem escolar, sofre influências externas (condicionantes histórico-político-sociais) e internas (percepção, motivação,

compreensão, atitudes e conhecimentos que os alunos trazem consigo). Essas capacidades cognitivas das crianças vão se desenvolver principalmente na escola. A aprendizagem se efetiva quando influenciadas pelo professor, mobilizam-se as atividades físicas e mentais das crianças no estudo das matérias, caracterizando assim a assimilação ativa, que para LIBÂNEO (1991:179).

“é o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor”.

Sendo assim, o professor tendo clara a sua concepção de sociedade, educação e de homem que se quer formar, preocupando-se com a qualidade do ensino a oferecer e com a sua efetividade, estabelecerá objetivos sócio-político-pedagógicos com vistas a desenvolver nos educandos a consciência crítica, ou seja o pensamento independente, criativo, que o possibilite a fazer parte efetivamente da sociedade à qual pertence e assim exercer a sua cidadania, contribuindo ativamente na transformação das relações sociais.

Acredito que para a consolidação do processo de ensino nesses moldes, a avaliação da aprendizagem escolar se coloque como aspecto preponderante no decorrer do mesmo, visto ser através dela e com ela, nas suas múltiplas formas, (investigação, observação, provas, testes, conversação, etc) que o professor terá possibilidade de acompanhar o progresso de seus alunos e refletir sobre a sua prática.

2. A avaliação como um dos componentes do processo ensino-aprendizagem

A avaliação, de um modo geral, está presente em nossas vidas em diferentes momentos. Avaliamos e somos avaliados diariamente em nossos comportamentos e atitudes ou seja, emitimos julgamentos de valor sobre as pessoas e seus procedimentos e somos também por elas julgados. Sendo assim, a avaliação faz parte do nosso cotidiano, ocorrendo informalmente, nas mais diversas situações.

No entanto, é na escola que a avaliação é exercida de maneira mais formal, vinculada a posturas político-pedagógicas que retratam a concepção de educação por parte da escola e mais especificamente dos professores que nela atuam.

Na prática pedagógica da escola de 1º grau, a avaliação é o componente do processo de ensino em torno do qual ocorrem as mais variadas controvérsias, que perpassam o por quê e como avaliar.

O atual sistema de avaliação da aprendizagem em nossas escolas, possibilita aos professores sentirem-se com autoridade, prestígio e poder para emitir um juízo sobre os alunos que determinará a sua aprovação, reprovação e até mesmo evasão da escola, sem levar em consideração outros elementos do processo de ensino e do contexto social que interferem nesse veredicto. Dessa forma, a avaliação, que deveria ser vista como mais um elemento a serviço da aprendizagem e do crescimento dos alunos, figura como um refúgio para salvaguardar o prestígio e a autoridade do professor e para impor a ordem e a obediência. O aluno, na maioria das vezes, passa a emitir as respostas que “o professor deseja”, privando-se assim de criar, de duvidar, de refletir. Agindo dessa forma, os alunos asseguram a sua aprovação, que para eles geralmente interessa mais do que participar ativamente de um processo de construção do conhecimento.

O momento da avaliação, que poderia ser uma parada para refletir sobre o processo e uma coleta de informações para refazer o percurso ou prosseguir o trabalho, limita-se à mera quantificação do desempenho do aluno, prendendo-se às formalidades de final de bimestre.

No processo de ensino, a avaliação não deve ser um aspecto dissociado deste, trabalhado isoladamente, mas sim, parte integrante do processo educativo, que contribua para a sua análise e reflexão, possibilitando assim uma assimilação efetiva por parte do aluno, dos conhecimentos transmitidos.

LIBÂNEO (1991:196) define a avaliação escolar

“como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a

correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar à tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”.

Nessa perspectiva, ressalta-se o fato de a avaliação estar intimamente vinculada aos objetivos-conteúdos-métodos, pois é através dela que o professor vai se assegurar sobre o alcance dos objetivos, utilizando métodos adequados na transmissão do conteúdo.

O professor deve então se pautar por uma linha de trabalho que assegure a unidade destes elementos na prática educativa, de modo que a avaliação contribua para a explicitação do crescimento de todos os alunos, visto eles manifestarem esse crescimento através de exercícios, provas, testes, discussões, observações, etc.

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido basicamente utilizada visando medir a quantidade de informação que o aluno reteve, dentro do conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula, através da mensuração e quantificação dos acertos e erros apresentados e da mera classificação dos alunos por meio de notas e ou conceitos, terminando aí o processo de avaliação, que é concebido como um único momento isolado das demais situações do processo educativo. Sendo assim, ao findar a avaliação, os resultados desta, além de não auxiliarem os alunos na constatação e superação de suas dificuldades, não são usados da mesma forma como base para a reestruturação do trabalho do professor.

Conclui-se daí que a avaliação tem um fim em si mesma, servindo apenas para classificar os alunos e para o professor identificar aqueles que aprenderam e aqueles que não aprenderam, e mesmo sabendo disto, ele não utiliza esse dado como ponto de partida na revisão do seu trabalho.

Os procedimentos de avaliação, na maioria das vezes se dão revestidos de um caráter essencialmente disciplinar, usados que são como forma de assegurar a participação e freqüência dos alunos às aulas e como garantia do poder e autoridade do professor, não como momento de reflexão sobre o seu papel de educador.

Em decorrência disso, o fracasso é sempre atribuído ao aluno e as justificativas desse fracasso são dadas pelo professor das mais diversas formas: os

alunos não estudam, não têm assistência em casa, não têm “base”, não se interessam pelos estudos, têm deficiências de aprendizagem, etc. Há de se ter consciência que a avaliação não mede somente aspectos que dizem respeito ao aluno, mas principalmente, oferece valiosas informações sobre o desempenho do professor, sobre a efetividade dos métodos e materiais didáticos utilizados e ainda sobre as condições em que se deu ou não a aprendizagem. Por isso mesmo, a avaliação não é algo estático, faz parte de uma dinâmica mais ampla, que não ocorre em um determinado momento da prática educativa, mas que deve figurar diariamente no trabalho do educador.

Para RIOS (1990:39)

“Avaliar pressupõe definir princípios, em função de objetivos que se pretendam alcançar, estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para atingir o fim, verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo”.

O professor precisa então ter claro para si: para que ensinar o que ensinar e como ensinar e ainda a quem ele irá ensinar, procurando em sua prática, fazer a ligação dialética desses elementos, garantindo ao aluno a assimilação dos conteúdos transmitidos e o conhecimento do que se espera dele ao final do processo. O papel da avaliação é de ir delineando nesse percurso, como o aluno se encontra frente ao que se estabeleceu como metas a alcançar.

Concordo com LUCKESI (1990:71) quando ele afirma que

“... a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule”.

E esse projeto, a meu ver, assume características mais amplas, pois abarca não só o trabalho do professor em sala de aula, que inegavelmente se liga a uma visão de mundo, de sociedade, do papel da escola e do compromisso com os educandos,

como também do projeto pedagógico da instituição, que deve ter clareza, (tanto quanto o professor) de onde se quer chegar, tendo como base concepções de educação que explicitem essa postura. Repensar a avaliação, sua prática, suas funções, é um caminho possível para dar um novo rumo ao processo pedagógico. Não se trata portanto, de negar a prática avaliativa e muito menos de reificá-la, acreditando que a avaliação por si só resolverá os sérios problemas pelos quais passa a nossa escola; mas considerá-la como elemento fundamental no processo de ensino, que pode contribuir através de um trabalho coerente e criterioso, para uma análise crítica sobre o desempenho dos alunos e conseqüente reflexão sobre o papel do professor, prestando-se assim, como meio de retroalimentação do processo.

3. Objetivos, funções e procedimentos de avaliação

O papel da avaliação é de extrema importância no processo de ensino, levando em conta os altos índices de reprovação e evasão encontrados nas escolas brasileiras de 1ª grau, visto que reprovação e evasão passam necessariamente pela verificação dos resultados que compõem procedimentos de avaliação.

A escola, dentro de uma proposta liberal, é vista como um lugar de livre acesso, a todos aqueles que nela quiserem ingressar, ignorando-se as diferenças de condições das crianças provenientes das classes baixas, que vêm na escola uma possibilidade de se “integrarem” aos grupos dominantes.

É principalmente através da avaliação inadequadamente utilizada que os professores exercem o seu poder de reprovar ou eliminar da escola, aqueles alunos que não foram capazes de alcançar uma nota suficiente para aprovação.

Ela é portanto, uma ação eminentemente social, produto de determinado tipo de sociedade, podendo se constituir em uma arma poderosa contra as crianças que lutam para permanecer na escola pública, ao atender as prerrogativas que lhe são atribuídas em uma sociedade classista.

Quando se coloca a avaliação, como um dos elementos que têm papel preponderante no processo de ensino, que articulada aos demais componentes desse

mesmo processo, pode contribuir decisivamente para a efetivação de uma prática educativa coerente e crítica, é necessário destacar então quais os objetivos que a avaliação da aprendizagem escolar passaria a ter.

Os objetivos da avaliação, nessa perspectiva, seriam principalmente assegurar aos alunos a assimilação ativa dos conhecimentos, buscando formas para que essa assimilação se dê, através de uma reflexão sobre a ação, ou seja, a avaliação, nas suas várias nuances se prestaria fundamentalmente para rever o processo, subsidiando decisões a respeito da condição do aluno e do trabalho do professor no decorrer do mesmo.

No entanto, o que se observa na prática educativa das escolas, é uma avaliação voltada para as questões de aprovação e reprovação do aluno, com objetivo meramente classificatório, visando um resultado final, expresso em nota ou conceito, para atender a legislação vigente. O foco de atenção do aluno para com o estudo, é desviado para a nota, símbolo da autoridade do professor e do “poder” que exerce ao julgá-lo. O aluno recebe através dela seu atestado de competência ou incompetência, e o processo de avaliar para, exatamente onde deveria começar. Esse processo classificatório, pode significar a eliminação dos alunos oriundos das classes baixas.

As modalidades tradicionalmente levantadas com relação à avaliação são aquelas definidas por BLOOM (1983:87): avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

O que se pode argumentar com relação a essas modalidades de avaliação é que elas foram tomadas como etapas estanques dentro do processo de ensino, visto a sua utilização ter sido padronizada para o início (diagnóstica) no decorrer (formativa) e para o final do processo educativo (somativa), o que acaba por desvincular a avaliação da globalidade do processo.

Uma visão com relação às funções que a avaliação da aprendizagem pode assumir na escola é aquela que chegou até nós através dos trabalhos de BOURDIEU e PASSERON (1975:171) que assim se posicionam sobre o papel da avaliação:

“É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame, que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula. ... Assim, uma análise das funções do exame que pretende romper com a sociologia espontânea (...) leva a substituir o estudo puramente docimológico do exame, que serve ainda às funções ocultas do exame, por um estudo sistemático dos mecanismos de eliminação, como ponto privilegiado da apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação da estrutura da relação de classes”.

Para esses autores, os mecanismos de avaliação assumem então na escola, a função de reproduzir as relações sociais vigentes no capitalismo, objetivando a sua perpetuação. Argumentam ainda que o exame (avaliação) serve para “expressar, inculcar, sancionar e consagrar valores solidários com a cultura, através de mediações como a organização do sistema escolar e a estrutura do campo intelectual”. (p. 155).

FREITAS (1991) trabalhando a questão da avaliação, resgata a contribuição de BOURDIEU e PASSERON para esse campo de estudo, justificando que a despeito desta contribuição ser insuficiente para elucidar toda a realidade da escola, deve ser levada em conta e a partir daí, entende a avaliação como

“estudo sistemático dos mecanismos de eliminação/manutenção”, mecanismos estes determinados pela origem social do aluno. Entende ainda que é pela prática da avaliação que a atual organização do trabalho pedagógico se impõem de forma autoritária, expressando relações de poder que estão presentes nos elementos constitutivos do planejamento (objetivos-conteúdos-métodos).

Desvendar as relações e implicações que estão por trás das práticas avaliativas é compreender a ideologia em que essas práticas se apoiam, na busca de sua superação.

ENGUITA (1989:206) afirma que:

“As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos desta e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda, tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função mas a emprega fundamentalmente para a segunda”.

Considero que a função diagnóstica da avaliação pode ser de grande valia para o professor na sala de aula, na medida em que este seja capaz de retirar dela elementos para conduzir a sua prática, repensar a sua ação e refazer o seu percurso, se necessário.

Para LUCKESI (1986:28):

“A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico, num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior”.

A classificação dos alunos em níveis, por si só, opera como mecanismo paralisador da dinamicidade do trabalho pedagógico, visto que ao atribuir um valor determinado a cada aluno, encerra-se aí o seu processo de avaliação, ao passo que para se tornar uma ação significativa que contribuísse para a assimilação do conhecimento repassado, a avaliação haveria de se fazer presente em todo o processo,

informando ao professor como o aluno está caminhando, reorientando-o na tomada de decisões necessárias à continuidade do trabalho.

Alguns chamam a atenção para a função de controle, que pode estar presente na função diagnóstica da avaliação. GIMENO (1989:394) nos diz que:

“Como la función de control es inexcusable para la gran mayoría de instituciones escolares, y se ha convertido en valor dominante incluso en aquellas que, como las de educación primaria, no tienen una función selectiva explícitamente, la mentalidad del profesorado está condicionada por dicha función, enturbiando las mismas relaciones pedagógicas y de poder en la clase. Cualquier modificación o propuesta que se haga en los planteamientos evaluadores provocados por los motivos que sean, como es el querer un mejor conocimiento de los alumnos con evaluaciones más comprensivas, disponer de una evaluación continua, etc, será recuperado, de alguna forma, inevitablemente, por la faceta controladora que tiene la evaluación de alumnos. Este efecto recuperador que presenta la faceta controladora de la evaluación debe ser tenido muy en cuenta al plantear propuestas de actuación para los profesores dentro del sistema educativo.”

No entanto, acredito que a despeito deste risco e a despeito de poder se denominar de controle o acompanhamento contínuo, este contribuirá para com o professor na execução do seu trabalho.

A mim me parece claro que a concepção que o professor tem de avaliação e do seu papel no processo de ensino é que vai determinar a sua postura com relação às funções que ela exerce. Investir na formação de professores e na reciclagem daqueles que já atuam nas escolas se coloca então como ponto básico para conseguir ultrapassar o “senso-comum” a respeito da avaliação . ENGUITA (1989) também

questiona o papel da avaliação contínua do aluno, argumentando que ela pode se tornar em um controle permanente.

No entanto, reforço a idéia de que a avaliação contínua pode contribuir significativamente para a elucidação dos mecanismos de construção do conhecimento pelos quais passa o aluno.

Já PÉREZ (1986) acredita que a avaliação contínua deve ser o objetivo de todos os educadores, já que a avaliação não é um apêndice do processo de formação, mas uma parte integrante da atividade educativa. As finalidades da avaliação contínua nessa perspectiva são:

- descobrir aptidões e interesses dos alunos;
- chegar a uma correta valorização do aproveitamento dos alunos e obter os dados necessários para ajudá-los a desenvolver seus estudos;
- determinar a adequação do conteúdo dos programas; e
- determinar em que medida se alcançou os objetivos propostos, qual a sua validade e encaminhamentos futuros.

A avaliação não detecta somente aspectos de desempenho relativos aos alunos, mas também ao professor, do método empregado, do material didático utilizado, enfim, do clima educativo como um todo, visto que o primeiro passo para mudar a realidade é tomar consciência de como ela se dá.

SANTOS (1978) coloca que grande parte da literatura, ao tratar das funções da avaliação o faz somente com relação às suas funções pedagógicas, que ele chama de explícitas, esquecendo das suas funções psicológicas e sociais. Com relação a função psicológica, ressalta o papel que a avaliação exerce no sentido de estimular ou não o aluno, de determinar que respostas referentes à aprendizagem ele deverá manifestar. Do ponto de vista da função social, a avaliação é que irá atestar quais são os mais aptos para prosseguir no processo educativo, ou seja, ela opera a seletividade e reforça as desigualdades sociais.

O recolhimento dos dados que fornecem as informações sobre o desempenho dos alunos é feito através dos mais diversos instrumentos de avaliação: provas, testes, exercícios, entrevistas, observações não padronizadas, etc.

No entanto, o que se pode observar é a preponderância da prova como instrumento básico de medir o conhecimento do aluno e a nota, como reflexo da quantidade de conteúdo assimilado.

A preocupação com a efetividade do processo ensino/aprendizagem passa a ser retratada pela preocupação com a aprovação ou reprovação do educando e com as formas (instrumentos) de se consolidar essa aprovação ou não.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1ª FASE)

Neste capítulo, será feita a descrição de cada escola pesquisada, bem como da prática pedagógica das professoras acompanhadas durante o período de observação.

Procurei, durante a observação, registrar todo o movimento que ocorria na sala de aula e embora tenha tentado manter-me afastada da realidade investigada, muitas vezes esse afastamento não foi total, visto ser impossível, numa pesquisa dessa natureza, não haver uma relação pesquisador/pesquisados.

1 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA X

A Escola X é uma escola conveniada, isto é, uma escola privada sem fins lucrativos, que mantém convênio com a Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

Neste tipo de escola, a entidade mantenedora, além de entrar com o prédio escolar, indica a direção, seleciona a equipe técnica, administrativa e docente, estabelece as diretrizes básicas e objetivos da escola. À Secretaria da Educação cabe assumir a despesa com o pagamento do pessoal técnico, administrativo e docente.

A escola começou a funcionar em 1957 conforme Portaria nº 110 de 05/02/58.

A filosofia da escola, as diretrizes básicas e os objetivos estão expressos no Regimento Escolar, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Resolução 198/87.

Figuram entre os objetivos da escola, os seguintes:

- a) ensinar ao aluno a prática do Servir, através de uma formação humana cristã;
- b) formar o aluno integralmente com especial cuidado pela parte do caráter e da aquisição de conhecimentos;
- c) oferecer condições ao jovem para ajustar-se ao meio em que irá viver;
- d) preparar o aluno para atuar na comunidade;
- e) incentivar o desenvolvimento de valores morais, sociais e culturais;
- f) oferecer um ambiente onde se desenvolva a fé, a prática da verdade e o amor cristão;
- g) desenvolver hábitos e atitudes sociais;
- h) promover a integração família-escola-comunidade, dentro de uma dinâmica de renovação e adaptação às novas realidades;
- i) promover informação profissional nas 8ª séries.

A Escola X mantém o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e a pré-escola (jardim e alfabetização).

A estrutura curricular obedece à legislação escolar pertinente. Funciona no turno matutino com uma turma de alfabetização, uma 3ª série e turmas de 6ª a 8ª séries. No turno vespertino, com turmas de jardim à 5ª série.

A Escola X está localizada em um setor central de Goiânia, mas, devido às suas características de escola conveniada, recebe alunos de cerca de 100 bairros diferentes.

O prédio onde a escola funciona apresenta condições físicas muito boas, as salas são amplas e arejadas.

Chegando à escola, há um portão que dá acesso a entrada principal, um estacionamento e à direita do prédio, o auditório. O prédio é de dois pavimentos, sendo que no térreo há um “hall” que dá acesso, à esquerda, para a diretoria, sala de professores, sala de som, tesouraria e sala de áudio-visual. À direita, encontra-se a

secretaria, mecanografia, xerox, sala de orientação educacional e sanitário de professores.

No 2º andar, funcionam oito salas de aula e sanitários para os alunos.

Esse mesmo “hall” dá acesso ainda a quatro salas de aula no térreo, sanitários de alunos e ao pátio principal, no qual existe uma quadra e departamento de Educação Física, conduzindo também à esquerda, ao pátio da pré-escola, onde há um anexo com duas salas de aula e sanitários.

Ao lado do prédio principal, mais especificamente à direita de quem entra, foi construído recentemente um auditório com capacidade para quinhentas pessoas e duas salas que serviriam como camarins, mas que são utilizadas para outros fins (uma delas como sala de aula e outra como sala de datilografia, para alunos de 8ª série).

O auditório tem a porta principal de entrada pela frente da escola e o acesso às duas salas que fazem parte dele, se dá pelo pátio dos alunos. Nesse pátio, há também o portão de entrada dos alunos, ao lado do auditório e uma porta que conduz ao porão, onde funcionam a cozinha, o refeitório, o almoxarifado, a coordenação pedagógica e a sala de Ciências.

A Escola X dispõe também de boas condições materiais, com material de consumo e didático suficientes para atender as necessidades de ensino. O material didático disponível inclui mapas, globos, carimbos, cartazes, livros didáticos e literários, projetor de slide, papéis variados para Educação Artística, bem como tinta, cola, giz colorido, etc.

Para cada duas salas de aula há um aparelho de televisão e vídeo-cassete, utilizados para complementação de conteúdo (com fitas do telecurso 1º grau e outras) e ainda para recreação e/ou temas de interesse de alunos e professores.

A Escola se empenha, através da coordenação pedagógica, em fornecer todo o aparato necessário ao professor no desempenho de sua tarefa em sala de aula.

No entanto, pude perceber que poucos professores utilizam material didático variado, sendo que o vídeo-cassete é o mais utilizado, principalmente na 1ª fase.

A escola contava em 1991 com 1.140 alunos matriculados, sendo que deste total, 495 eram da pré-escola e 1ª fase e o restante, da 2ª fase do 1º grau. O número médio de alunos por sala, na 1ª fase, era de 40 alunos.

A composição social da população escolar se caracteriza por uma grande variação quanto ao nível sócio-econômico (conforme levantamento feito para a Delegacia Metropolitana em 1989). Segundo a diretora da escola e também baseando-se nesse levantamento, cerca de 30% dos alunos provêm de famílias mais abastadas, 30% de classe média e 40% de famílias pobres.

A escola recebe anualmente cerca de 80 alunos novos na 5ª série, alunos estes que passam por um processo de seleção, onde fazem prova de matemática e português. Esta seleção, segundo a diretora, justifica-se devido a grande procura por vagas na escola (no último ano, quase 500 crianças concorreram às 80 vagas).

No início do ano as turmas são constituídas, adotando-se no geral o critério de heterogeneidade, ou seja, em cada turma são colocados alunos de níveis diferentes, tentando-se assim evitar que se constituam turmas “ótimas” e turmas “ruins”. Procura-se ainda fazer com que haja certa proporcionalidade entre o número de meninas e meninos.

No ato da matrícula, a escola solicita que os pais preencham uma ficha com dados pessoais do aluno, ficha esta que fica arquivada, para usos eventuais.

O serviço de orientação educacional, por sua vez, também mantém em seu arquivo uma ficha individual dos alunos, através da qual faz o acompanhamento de seu desempenho, dificuldades e problemas, durante o tempo que permanecem na escola. A grande maioria dos alunos começa seus estudos no jardim e continua na escola até a 8ª série, o que, de acordo com informações da diretora, se deve à seriedade do trabalho realizado.

O corpo administrativo e técnico-pedagógico da escola é composto pela diretora, duas coordenadoras de turno, uma coordenadora pedagógica, duas orientadoras educacionais, uma psicóloga, um dentista, a secretária e auxiliares de secretaria e ainda uma representante da Entidade Mantenedora (a Coordenadora de Recursos

Didáticos) responsável pelas atividades culturais promovidas na escola, cursos para professores, palestras, etc.

As atribuições gerais da diretora estão assim especificadas no regimento da escola:

“A direção terá por finalidade planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar todos os serviços da escola”. (Artigo 5º do Regimento Escolar).

Seu mandato é de 4 anos, podendo ser reconduzida a critério da diretoria da entidade mantenedora. A atual diretora ocupa o cargo há mais de 15 anos.

O serviço de orientação educacional da escola tem por finalidade:

“Assistência psicopedagógica ao educando, individualmente ou em grupo, seguindo a linha filosófico-religiosa da entidade mantenedora”.

A orientadora participa dos Conselhos de Classe, acompanhando o desempenho do aluno em sala de aula, atende os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e entra em contato com os pais, quando necessário.

A coordenação pedagógica tem as seguintes funções:

“Orientar, coordenar, acompanhar e participar da avaliação do processo educativo, em colaboração com a diretora e demais membros da comunidade escolar, no que se refere a:

- análise e operacionalização da grade curricular;
- desenvolvimento dos planos e estratégias de ensino;
- processo de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- processo de recuperação;
- acompanhamento do processo ensino-aprendizagem;
- coordenação da elaboração e execução dos planos de ensino pelos professores;
- acompanhamento da programação curricular na sua integração vertical e horizontal;
- treinamento em serviço, dentro das necessidades surgidas na escola, no aspecto pedagógico;
- uso do material e equipamento de ensino-aprendizagem;

- responsabilizar-se pelas ações referentes à escolha, análise e indicação do Livro Didático;

- orientar os professores nas suas atitudes, habilidades e conhecimentos a respeito das mudanças e inovações necessárias à educação.

O quadro de professores da Escola X é assim constituído:

Pré-escola - 4 professores.

1ª fase - 9 professores.

2ª fase - 28 professores.

Dos professores de 1ª à 4ª série, apenas 2 tem curso superior e o restante tem formação a nível de magistério e cursos adicionais. Já na 2ª fase, todos os professores tem formação a nível superior relativa a área com a qual trabalham.

Estes professores, em sua grande maioria, mantêm vínculo funcional com o Estado, mas são escolhidos pela escola, convidados e/ou indicados por alguém.

A escolha de professores, coordenadores e demais cargos existentes na escola geralmente é feita pela diretora, que tem presença marcante no processo educacional, com o auxílio da equipe pedagógica.

O relacionamento da equipe técnico-pedagógica com os professores é muito bom, pelo que pude observar durante a pesquisa e por informações dadas pela coordenadora a esse respeito. Estão sempre conversando sobre o andamento dos programas, aproveitamento dos alunos, atividades a serem dadas e às vezes, outros assuntos que não dizem respeito ao trabalho em si; o que denota o entrosamento que existe entre eles.

Não existe na Escola X nenhuma entidade de organização dos alunos e apesar de existir a Associação de Pais e Mestres, esta não é muito atuante.

Há uma biblioteca de porte razoável, com acervo suficiente para atender as necessidades dos alunos. Estes, podem ter acesso à biblioteca em horários extra-escolares, ou quando o professor permitir, em seu horário de aula. É desenvolvido

pela bibliotecária, um programa de estímulo à leitura, onde os livros são emprestados para os alunos lerem nos finais de semana.

Há ainda uma sala de datilografia, onde é oferecido o curso para os alunos da 8ª série que se interessam em fazê-lo.

Existe um jornalzinho que circula na escola, resultado do trabalho da Professora de Português, com os alunos de 6ª série.

Principalmente na 1ª fase do 1º grau são realizados teatros, apresentações de danças e músicas nas datas comemorativas do ano.

A Escola X realiza ainda uma gincana anual com todas as turmas, para angariar alimentos e agasalhos para atividades filantrópicas que fazem parte da entidade mantenedora, gincana esta que mobiliza muito os alunos, pois a turma que vencer, tem como prêmio passar o dia em um clube.

A Escola X funciona em dois turnos:

- matutino - 7:30 às 11:45h
- vespertino - 13:15 às 17:30h.

Segue o calendário escolar proposto pela Secretaria de Educação e preocupa-se em assegurar sempre alguns dias a mais do que o mínimo de dias letivos previstos.

Realiza bimestralmente reuniões com os pais de alunos, no sentido de comunicar o seu desempenho e proporcionar oportunidade aos pais de questionarem e discutirem sobre a atuação dos professores e da escola.

O nível de exigência por parte da escola com relação ao trabalho dos professores é bastante diferenciado das demais escolas públicas, pois, segundo a diretora, há uma grande preocupação com relação a qualidade do ensino oferecido.

No que se refere ao planejamento escolar, é realizado na semana que antecede o início das aulas, onde os professores, agrupados por série, elaboram e discutem o Plano de Curso.

Uma cópia deste é destinada à escola e a outra fica com a professora.

No decorrer do ano, a coordenadora fornece às professoras um plano de atividades a serem realizadas em cada mês (baseado no Plano de Curso) especificando

o conteúdo das disciplinas que deve ser ministrado diariamente, inclusive com as páginas dos livros a serem trabalhadas.

Uma vez por semana, a coordenação realiza reuniões por série, onde se discute esse roteiro e as dificuldades/problemas específicos de cada turma (jardim à 4ª série).

É realizada também uma reunião semanal da equipe técnica e reuniões quinzenais com os professores de 5ª a 8ª série.

São promovidos cursos de reciclagem e/ou palestras aos professores no início do ano e no decorrer do mesmo (às sextas-feiras). Estes cursos e palestras são programados pela Coordenadora de Recursos Didáticos, juntamente com a Coordenação Pedagógica e direção, levando-se em consideração as necessidades dos professores e/ou pontos falhos detectados pela equipe técnico-pedagógica.

Para esses cursos, são convidados educadores, principalmente ligados às universidades, e que trabalham temas de interesse da escola.

De acordo com a coordenadora, há muito envolvimento por parte dos professores com relação ao trabalho desenvolvido na escola, pois participam, discutem e sugerem formas de ação.

De acordo com informações da diretora, realiza-se na escola a cada final de ano, uma avaliação formal do desempenho do professor, onde este, além de auto-avaliar-se com relação ao trabalho desenvolvido, levanta críticas e sugestões referentes à escola e ao trabalho da equipe técnico-pedagógica e direção.

Informou ainda que essa prática tem contribuído em muito para a melhoria da organização do trabalho pedagógico na escola.

No que se refere a avaliação do rendimento escolar dos alunos, pude observar que há uma preocupação acentuada da coordenação/orientação/direção da escola com relação a esse aspecto. Todas as provas e testes são examinadas pela coordenadora e discutidas com a professora, segundo a primeira, procurando formas de avaliar “mais adequadas”.

Realiza-se Conselhos de Classe por turmas todo bimestre, onde se discute o desempenho da turma, dos alunos individualmente e formas alternativas de trabalho para com aqueles que apresentam dificuldades. É no Conselho também que se decide

sobre a necessidade de convocar os pais. Participam do Conselho de Classe a diretora, vice-diretora, coordenadora, orientadora, psicóloga e professora da turma.

O que consta no regimento da escola sobre avaliação é o seguinte:

DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Art. 142 - No início do ano letivo far-se-á a diagnose da aprendizagem, cujo resultado servirá para verificar os aspectos programáticos já vencidos e possibilitar a continuidade do desenvolvimento do programa.

Art. 143 - A avaliação compreenderá o acompanhamento do processo ensino aprendizagem, nos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor.

§ Único - A avaliação dos domínios afetivo e psicomotor tem como objetivo verificar as formas de comportamento do aluno, portanto os resultados obtidos, não serão computados aos do domínio cognitivo.

Art. 144 - Os processos de avaliação deverão aferir de preferência a compreensão dos fatos, percepção de relações, a aplicação de conhecimentos, as habilidades e automatismo adquiridos.

Art. 145 - Vários instrumentos de medida poderão ser utilizados, tais como testes, trabalhos individuais ou de grupos, pesquisas, observações e outros, devendo o professor selecioná-los de acordo com a natureza da matéria e o tratamento metodológico adotado.

§ Único - O professor deverá, durante o período, utilizar no mínimo dois instrumentos de avaliação.

Art. 146 - O professor não poderá repetir nota para o aluno, sob qualquer pretexto.

Art. 147 - A auto-avaliação do aluno deverá ser adotada pois se constitui instrumento indispensável ao seu desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Art. 148 - A avaliação será contínua devendo ser expressa em notas de 0 (zero) a 10 (dez), variando de 05 (cinco) em 05 (cinco) décimos.

Art. 149 - Na avaliação de cada período, deverá ser observada a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 150 - Os pais ou responsáveis terão conhecimento, através de boletins, do resultado do aproveitamento do aluno.

Art. 151 - O processo de apuração de assiduidade ficará a cargo dos professores, que deverão fazer o registro diário da frequência dos alunos.

Art. 152 - A avaliação do rendimento escolar será feita através dos seguintes critérios:

- a) notas dos 4 (quatro) períodos ou escalas, do ano letivo;
- b) prova final;
- c) recuperação.

1.1 - PROFESSORA 1

A Professora 1 concluiu o curso de magistério em 1975, em Minas Gerais, graduando-se em seguida em Português, curso que segundo ela foi mal concluído, porque o fez por etapas, entrando em 1977 e só o terminando em 1985. Atualmente está cursando Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG.

Ministra aulas há 16 anos, tendo passado pelas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Começou sua carreira em escola particular, onde ainda continua um período também com turma de 4ª série. Diz gostar de trabalhar na escola pública, mais especificamente nesta escola, pois alega ter liberdade de ação, ao contrário da particular, onde sente-se sempre muito vigiada.

Diz ter optado por esse nível de ensino pelo fato de as crianças terem mais vontade de saber do que os maiores, pois para eles tudo é novidade.

Antes de ser professora exerceu outro tipo de atividade, tendo sido balconista, secretária e auxiliar de contabilidade, no entanto gosta mesmo é de lecionar.

“Escolhi essa profissão porque eu sempre gostei, acho que ensinar é muito bom, não sei se porque a gente está sempre aprendendo, parece que em outra profissão a gente estaciona (...) como professor, você está sempre

aprendendo, não é aprender conteúdo não, você aprende como ser gente, a viver, o jeito que são as coisas (...)”

Com relação aos seus cursos de formação, diz terem sido muito teóricos e não terem relação com a prática. Para ela, os cursos rápidos que tem feito ultimamente têm dado mais embasamento com relação à realidade que estamos vivendo na escola atualmente. Em termos gerais, acredita que a prática, o dia-a-dia, lhe dá mais condições de trabalhar do que a teoria:

(...) “acho que gente não pode largar ela de mão, a gente tem que ter conhecimento dela, mas acho que a gente tem que aliar a teoria mais à prática, ela funciona como um respaldo prá gente (...) na faculdade a gente aprende uma coisa e aqui fora é outra e a gente fica perdido”.

1.1.1 - A Prática Pedagógica da Professora 1

Segundo seu depoimento, é realizado na Escola um planejamento geral no início de cada ano letivo, no qual a coordenação pedagógica convoca as professoras por série. Conforme observei, já existe um plano pronto e o que se faz é adequá-lo à algumas mudanças que se processam. Neste ano por exemplo, houve troca do livro didático de Matemática, opção feita pelas professoras da série, juntamente com a coordenação pedagógica.

“(...) então chamavam demais para a gente ver se o plano estava de acordo com o livro (...) aí a gente discutiu, questionou, olhou, aí arrumou o programa de Matemática”.

A coordenação pedagógica fornece às professoras, a cada início de mês, um roteiro das atividades a serem desenvolvidas diariamente, assemelhando-se a uma

síntese do plano de aula, onde especifica-se, além do conteúdo, até as páginas do livro a serem trabalhadas em cada dia. Para a Professora 1, essa prática deixa as professoras muito acomodadas, já que recebem o “grosso” pronto, é só desenvolver; no entanto, alega que a coordenação está sempre aberta ao diálogo.

É realizada uma reunião por série, semanalmente, com a coordenação, onde discutem-se os problemas da sala, a questão do conteúdo, se cumpriu o programado ou não, como os alunos estão e onde levantam-se as propostas para a próxima semana (embora o conteúdo já esteja pronto e especificado).

Nestas reuniões, a coordenadora olha e discute ainda as provas com as professoras, quando é época das mesmas.

Para a Professora 1, as professoras mais acomodadas não irão além do mínimo estabelecido pela coordenação, mesmo se sobrar tempo e a despeito da coordenadora pedir para criar, para enriquecer as aulas, não ficando presas somente ao roteiro estabelecido.

Essa atitude da coordenação pedagógica pode sugerir uma contradição no depoimento da Professora 1, ao dizer que na Escola X não se sente vigiada e tem mais liberdade de ação. No entanto, acompanhando as aulas, pode perceber o que ela quis dizer. Esta professora faz alterações no roteiro que recebe, mudando a ordem dos conteúdos, dia e forma de ministrá-los, incluindo ou excluindo algum tópico, e que demonstra uma certa autonomia do professor em sala de aula.

A professora adota um procedimento em sala que a distingue das demais professoras observadas.

No início do ano, os alunos escolhem por votação direta os membros do chamado Clube de Leitura e um coordenador para cada fileira da classe.

O Clube de Leitura contribui na distribuição de atividades, grampear e colocar provas e os testes em ordem alfabética, “tomar” a leitura dos colegas e avaliá-los, levar recados, organizar a sala, etc; circulam constantemente pela sala, abrem, organizam, retiram e colocam material no armário da professora quando bem entendem e além disso, estabelecem e cobram, através do tesoureiro, multa por

indisciplina, falar palavrões, esquecimento de tarefas, etc. O “fundo” coletado é utilizado para a compra de livros e/ou algum outro material necessário na sala de aula.

Os coordenadores de fileira conferem as tarefas dos colegas diariamente, ajudam no recolhimento e entrega de atividades e cadernos e comunicam à professora irregularidades constatadas na execução das tarefas de casa.

O sistema funciona bem e a autoridade delegada aos colegas é bem aceita por todos, talvez pelo fato de todos terem votado. Pude perceber que os membros do Clube de Leitura e os coordenadores de fileira são os melhores alunos da sala, os que apresentam um bom desempenho. Não há uma rotatividade, pois os escolhidos permanecem o ano todo no cargo.

A Professora 1 adota uma certa rotina em sua sala de aula. Todos os dias, no início da aula, corrige as tarefas de casa no quadro giz, utilizando-a como revisão e fixação do conteúdo trabalhado. Ao corrigir, vai fazendo perguntas, chama alunos ao quadro para executarem as tarefas, se nota alguma dificuldade, mescla a correção com aula expositiva complementar (reforço).

Em seguida, introduz conteúdo novo (quando há) e passa para exercícios de consolidação da matéria dada. Segundo ela, bem mais da metade do seu tempo em sala é gasto com exercícios, acreditando ser esta a melhor forma de fixação.

Para o tratamento da matéria nova, lança mão de vários procedimentos, como aula expositiva dialogada, trabalhos em grupo, filmes, cartazes e gravuras trazidos pelos alunos para consolidação de conteúdo.

Demonstra ter segurança e domínio do conteúdo e suas aulas apresentam uma seqüência lógica. Embora não faça planos diários, a garantia dessa seqüência pode ser atribuída à experiência da professora e ao roteiro distribuído pela coordenação.

Quando perguntada sobre como introduz uma matéria nova, a professora disse que seu primeiro passo é fazer uma sondagem, mesmo que oral, para ver se os alunos conhecem e o que já sabem do assunto. Caracterizou assim as suas fases de introdução da matéria nova:

“Sondagem, apresentação de matéria, exercícios e treino (repetir de várias formas e em várias situações)”.

Afirma que sua aula expositiva é mais um diálogo, pois gosta que os alunos falem, discutam, participem.

Realmente constatei que a professora está sempre lançando mão do ensino de elaboração conjunta em sala de aula, onde alunos e professora participam de forma ativa, sempre com o estímulo desta última.

Como não faz especificamente planos de aula a Professora não tem os objetivos formalmente estabelecidos, no entanto trabalha com os conteúdos de ensino de forma criteriosa, demonstrando preocupação em que o aluno aprenda, ficando claro que seu objetivo maior é a aprendizagem.

Coloca como finalidade sua em sala de aula:

“Fazer o menino ter vontade de ser alguém na vida, de crescer, de querer aprender. E atualmente a escola tem desviado dessa função, porque falam que o aluno tem que aprender para entrar na Faculdade, que nada, tem que aprender para ter conhecimento, para ele, para saber. Eu tenho que despertar a vontade do menino, a capacidade de raciocinar, de concatenar as coisas, de ter lógica, de ver que é para ele que ele está aprendendo” (...).

Além disso, vê uma total relação entre educação e sociedade, argumentando que a prioridade da escola é preparar o aluno para sair-se bem em situações lá fora, referindo-se às condições concretas de existência do aluno em sociedade:

“Temos que mostrar a realidade lá fora, para ele ver que o que se aprende é para viver lá fora”.

Nas observações em sala, percebi que a professora, se preocupa com a transmissão do conteúdo formal pré-estabelecido e algumas vezes tenta relacioná-los

com fatos concretos, com a vivência do aluno, como quando introduziu, em Estudos Sociais, o assunto: Comércio (compra, venda, troca). No dia anterior a essa aula, pediu aos alunos que trouxessem objetos para simularem uma atividade comercial, designando os alunos que seriam compradores, vendedores e os que iriam fazer trocas.

Na aula seguinte, após a correção da tarefa, pediu aos alunos para simularem uma atividade comercial. Colocados os objetos sobre as carteiras (doces, lápis, borrachas, balas, brinquedos pequenos etc.) os alunos vão circulando pela sala, alguns compram (com cédulas de papel, imitando o dinheiro real) outros vendem e outros trocam objetos. A professora também participa da atividade, conversando e dando explicações. Ao terminar, faz perguntas aos alunos sobre o assunto, (o que entenderam sobre comércio, compra, venda e troca de mercadorias). Os alunos falam, dão exemplos, demonstrando terem gostado da atividade e compreendido o conteúdo. Em seguida, a professora passa no quadro-giz um exercício escrito para consolidação do conteúdo.

Este é um exemplo entre as várias formas de transmissão e consolidação da matéria utilizadas em sala pela Professora 1.

Observei em diversas oportunidades que a professora ocupou-se em corrigir os exercícios (tanto os de casa quanto os de sala) insistindo várias vezes para que os alunos não deixassem pontos incorretos. Diariamente isso ocorria, sempre da mesma forma: a professora lia as questões, os alunos respondiam e ela ia colocando as respostas corretas no quadro e os alunos corrigindo em seus cadernos. Chamava também alunos ao quadro para fazerem determinados exercícios ou às vezes perguntava a alguns alunos as respostas das questões.

No que se refere ao manejo da classe, não constatei nenhuma dificuldade por parte da professora. Os alunos participam das aulas, perguntam e respondem sempre que inquiridos. De acordo com seu depoimento, ela vai criando normas dentro da sala de aula, apesar de às vezes ser necessário “extrapolar” e até ameaçar os alunos, mas no geral é na base da conversa. Diz adotar uma postura em sala de aula, de atribuir responsabilidades aos alunos, “porque se você dá responsabilidade para o menino, resolve muito mais do que ficar falando, falando”...

Para ela, os meninos da Escola X, que são de classe baixa, são mais educados do que os da outra escola em que ela trabalha, que são de classe alta.

A professora é muito rígida e severa com seus alunos e pode-se atribuir a isso o fato de não se constatar problemas sérios de disciplina na turma.

No período observado, ela aparentou uma certa ambigüidade em seu comportamento, que oscilava entre a rigidez e severidade em certos momentos e a simpatia e acessibilidade em outros. Às vezes, perdia a paciência por motivos que eu considerava muito insignificantes (uma ou outra conversa, uma pergunta, um esquecimento de material, etc). Em certo dia, por exemplo, em que os alunos estavam distraídos, a professora diz a eles que não prestam atenção, que os alunos vêm à escola para aprender e que eles vêm para fazer palhaçadas ou ainda, a um aluno que esqueceu o caderno disse:

“O nº 27 falta aula, falta caderno, falta vontade, falta tudo”.

Esse tipo de comportamento ocorria com maior freqüência quando as atividades eram de cunho mais formal (aula expositiva, prova, exercícios, etc).

Em outros momentos, foram observados comportamentos diferentes na professora, principalmente quando a atividade em questão era menos formal, como por exemplo em uma segunda-feira após um jogo do Brasil e uma corrida de Fórmula 1: os alunos entram para a sala de aula, acomodam-se e logo começam a comentar com a professora o resultado do jogo. Tanto ela quanto os alunos estão eufóricos com a vitória do Brasil e ainda com a “dobradinha” brasileira na Fórmula I.

Observei outros momentos de descontração entre professora e alunos. Nos ensaios de dança aeróbica que a turma fazia para apresentação numa festa da escola, ela conversava com os alunos, ria, brincava, fazia comentários a respeito de determinados passos. Alguns alunos vinham até ela, expunham suas idéias, ela ria, concordando ou não com as mesmas. Os alunos tinham liberdade para sugerir e opinar, participar ou não, de acordo com seus interesses. A mobilização da turma era muito grande nesses momentos.

Em outra oportunidade, pude presenciar também o envolvimento dos alunos e o interesse por esse tipo de atividade, desta feita, o ensaio de um número de lambada, para uma outra apresentação.

A professora chamava os alunos, pedia sugestões, dançava com um ou outro, pedia a determinados casais para dançarem na frente dos colegas, estimulava-os, dizendo que eles dançavam muito bem e procurava animar aqueles que diziam que não sabiam dançar, ensinando-os, pedindo a outros que o fizessem, etc.

O clima da turma, nesses momentos, era diferente daquele observado em atividades mais formais, como aula expositiva, exercícios e provas, por exemplo.

1.1.2 - A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica da Professora 1:

Apesar de ter dito na entrevista que não usa a avaliação como mecanismo de controle da disciplina, a Professora 1 o fez várias vezes. Em uma das aulas, havia pedido aos alunos para trazerem cartazes sobre digestão e alimentos e, após verem um filme a respeito, espalha os cartazes pela sala e constitui grupos de alunos. Cada grupo vai observar nos cartazes determinado aspecto, para falar sobre ele posteriormente. Cada grupo fica algum tempo em cada cartaz, conversando sobre o mesmo. A professora circula pela sala, coordenando o trabalho e a rotatividade dos grupos nos cartazes. Alguns grupos se desfazem e as crianças circulam pela sala e conversam. A Professora começa a guardar os cartazes, algumas crianças voltam para seus lugares, outras ainda olham os cartazes e outras apenas andam e conversam. Frente a essa situação, a professora diz que o grupo que estiver bagunçando perde nota. Um aluno chama a colega, dizendo para ela sentar-se, senão vão perder nota. Diz que vai “tirar” nota de determinado grupo, porque todos já “pararam” e eles não.

Em várias oportunidades, pede à secretária do Clube de Leitura para pegar “aquela” agenda, dizendo que ela vai ter que funcionar de novo, pois tem menino que já “abriu a boca”, então o jeito é usar a agenda. Essa agenda era utilizada pela professora como forma de controle de disciplina, anotando o nome dos alunos que transgridem alguma regra.

Em outra aula, diz ao número 38 para ficar sentado, senão vai acabar ganhando zero e pergunta à aluna de nº 17 se ela vai parar de conversar ou vai ficar com zero na prova.

Qualquer conversa, esquecimento de tarefa, atraso nas mesmas, é motivo para a professora pedir e/ou ameaçar de pegar a agenda, na maioria das vezes citando nomes para a aluna responsável anotar.

Além disso, havia a multa cobrada pelo Clube de Leitura, dos alunos mais indisciplinados.

Em determinada atividade de grupo em que os alunos fariam um trabalho literário⁵ a professora compõe os grupos, entrega as questões mimeografadas e diz que a partir da hora que disser “começou”, acabou a conversa. Diz que tem sete pessoas avaliando-os. No centro da sala há um grupo de alunos. Pergunto a um deles o que vão fazer e ele me diz que vão observar os grupos, (além de fazer a ficha literária) quem conversa, quem trabalha e que se a professora mandar alguém para o grupo deles, deverão escrever no trabalho daquele: “nota dividida por dois”.

No que diz respeito a instrumentos de avaliação, a Professora 1 informou que a escola pede um teste (mensal) e uma prova (bimestral) que somados darão a nota da *escala* (termo utilizado pela escola que corresponde a bimestre).

“As provas são mensais porque a nossa avaliação baseia-se mais em dar nota na prova, apesar que a gente procura avaliar tudo no aluno, nunca põe a prova valendo 10,0 (dez) pontos, a gente sempre deixa 1,0 (um) ponto ou até 2,0 (dois) pontos para avaliar o resto do menino: participação na sala, trabalho prático que faz, eu pelo menos tento fazer assim, não sei se todo mundo na escola faz” (...).

⁵ O trabalho literário compreendia a leitura prévia de um livro determinado pela professora, para posteriormente, responderem algumas questões e dados sobre o mesmo.

- No decorrer das aulas pude observar que a professora, embora inegavelmente use a avaliação como forma de controle da disciplina (como demonstram os exemplos anteriores) e como forma de pressão, está sempre usando-a como “meio” de fixação de conteúdo, como deixam entrever alguns momentos observados.

- Em uma aula de Estudos Sociais a professora diz aos alunos que estão marcadas várias questões de Estudos Sociais e Ciências que valem 1,0 (um) ponto.

Utiliza com freqüência esse procedimento nas quatro disciplinas, seja chamando o aluno ao quadro para fazer algum exercício, seja fazendo perguntas oralmente. Às vezes os alunos são pegos de surpresa e embora a professora tenha dito na entrevista que não retira pontos dos alunos, o faz com freqüência, pois o que prevalece é sempre quem acerta, ganha meio ponto, quem erra, perde.

Antes de cada prova ela recolhe o caderno da referida disciplina para corrigir em casa e ele também vale nota, segundo a professora.

Presenciei também em sala a realização de vários trabalhos em grupo, trabalhos estes que normalmente eram avaliados pelos próprios alunos ou pelo coordenador de cada grupo ou até mesmo por membros do grupo.

Em um trabalho de Estudos Sociais sobre Atividades de Produção do setor Primário (extrativa e agropecuária) e do Setor Secundário (indústria, extrativa e de transformação) a professora divide e determina as tarefas para cada grupo (fazer cartazes sobre as atividades vistas). Eles trabalham espalhados pelo chão da sala, procurando e recortando de revistas, figuras sobre o assunto, montando assim os cartazes. Ao terminarem, organizam e limpam a sala, voltam para seus lugares e a professora chama cada grupo à frente para mostrar seu cartaz e explicá-lo aos colegas. Em seguida, escreve no quadro: “participação”, “avaliação”. Pergunta ao coordenador do grupo como foi o trabalho deles, se todos participaram, se houve coesão, entrosamento, etc, atribuindo então um conceito para cada item, de acordo com a avaliação que os alunos fazem do seu próprio trabalho.

A professora me diz que quando os alunos fazem esse tipo de atividade, está pretendendo que eles façam auto-avaliação, que eles são honestos até demais, pois

quando acham que são bons eles falam, quando se acham fracos, não têm vergonha de falar, eles são severos consigo mesmos.

Essa avaliação feita pelos alunos entra depois no somatório de notas que irão compor a média do semestre.

Com relação às provas, pude perceber que embora na entrevista a professora tenha dito que não gosta de provas, em sala de aula ela mostra preocupação acentuada com este instrumento formal de avaliação.

Alguns fatos comprovam esta preocupação, como em vários momentos que a professora se dirige a um ou outro aluno, perguntando se ele está acompanhando as tarefas, porque senão ficam voando e saem mal nas provas.

Durante uma aula, ao expor o conteúdo novo de Matemática, frente aos alunos que não pareciam muito animados, a professora se altera dizendo que é véspera de prova e que se eles não se preocupam, ela vai fazer do mesmo jeito, ou seja, não vai se preocupar também.

Em outra aula expositiva, (de Português) a professora, no meio da explicação, diz aos alunos que eles ficam brincando e que na hora da prova, erram tudo.

A professora está sempre se remetendo à prova, fazendo referência a ela no dia-a-dia, principalmente quando vai se aproximando o período das mesmas.

Quanto às provas, após a sua análise e a comparação entre elas, os conteúdos e exercícios trabalhados em sala e os “conteúdos para provas” que os alunos recebiam duas semanas antes das mesmas, constatei que abordavam a matéria trabalhada em sala e segundo informações da coordenação, geralmente era a Professora 1 que elaborava as provas das quatro disciplinas, pois suas provas sempre eram muito boas.

A Professora 1, por sua vez, demonstrava muito empenho e preocupação quando da elaboração das provas e me disse que não gostava de fazê-lo na escola, mas sim em casa, com calma e muito material para consulta.

Ela fazia comentários comigo sobre a elaboração das provas, pedia sugestões dizendo que queria variar mais os tipos de questões e que se preocupava muito em que a prova explorasse bem e somente o conteúdo trabalhado.

Presenciei, por ocasião das avaliações mensais e bimestrais a coordenadora pedindo à Professora 1 para refazer provas que a professora da outra 4ª série havia elaborado, o que comprova a confiança da coordenação pedagógica na sua competência. Ela, por sua vez, me disse que preferia ela mesma elaborar as provas das quatro disciplinas, pois quando dividiam as funções, após passar as provas para a coordenadora, normalmente esta lhe pedia para reelaborar as da outra professora e sempre, de última hora, dizendo não gostar de fazer as coisas correndo, com medo de comprometer a qualidade.

Suas provas denotavam esta preocupação, tanto em conteúdo, abrangência e nível de dificuldade.

Quando lhe perguntei na entrevista, qual o melhor tipo de prova, ela respondeu:

“Aquela que tem de tudo um pouco”.

Disse que ao elaborar uma prova leva em consideração aquilo que passou, aquilo que tem certeza que passou bem e que os meninos vão corresponder.

“Prova não é massacrar, por exemplo, dar aquilo que os meninos não sabem.”

Os tipos de questões utilizadas por ela nas provas variam muito. A prova de Português do 1º bimestre por exemplo, continha questões discursivas e objetivas, denotando a preocupação expressa por ela na entrevista de que as provas fossem “ricas” em qualidade, dando chances aos alunos de demonstrar seus conhecimentos. Esta variabilidade de tipos de questões também, foi observada nas provas de Ciências, Integração Social e Matemática, esta última, segundo a professora, variava menos devido as limitações da própria matéria.

Em época de prova, a atitude tanto da professora quanto dos alunos é diferente da adotada em um dia normal de aula.

Na prova de Comunicação e Expressão do 2º bimestre, os alunos entram para sala em fila, sozinhos, como todos os dias. Eles estão mais calados do que nos outros dias, organizam as filas em linha reta, dando um espaço maior entre as carteiras.

A professora fica mais séria do que o normal, conversa menos com os alunos e o clima da sala não é o mesmo que se observa cotidianamente. Ela entrega a prova e ao terminar, diz aos alunos que à partir daquele momento, não sabe mais nada, se perguntarem, ela ensina errado.

No dia em que houve prova de Matemática do 2º bimestre, quando um aluno foi até a mesa e fez uma pergunta relativa à prova, a professora disse:

“Não vou responder nada e se responder pode ter certeza que vai estar tudo errado”.

No dia seguinte, no início da prova de Integração Social a professora entregou-a mandando os alunos guardarem todo o material. Leu a prova, disse para começarem e completou dizendo que daquele momento em diante não sabia mais nada e não responderia mais nada.

Esse ritual e atitude da professora foram presenciados em todas as situações de testes e ou provas.

Três ou quatro dias após a realização da prova, a professora começa a devolvê-las para os alunos.

Ao devolver as provas do 2º bimestre, ela pede para os alunos olharem se não ficou nenhuma questão sem corrigir ou se corrigiu errado, dizendo que só aceita reclamações hoje, porque amanhã não terá mais validade, pois eles ou a mãe podem apagar ou corrigir alguma coisa. Diz ainda que de uma maneira geral eles melhoraram e que, como sempre, a média não é só a soma das notas do teste e da prova, e como eles sabem disso, devem avisar para a mãe, para ela não reclamar da nota, se estiver mais baixa.

“Todos sabem que participação, tarefa, comportamento, assiduidade, responsabilidade, tudo isso contribui para aumentar ou diminuir a nota. Não se assustem. Agora é o resultado do desempenho de vocês.”

Vai entregando as provas e a fisionomia dos alunos retrata o resultado obtido.

A aluna de número 4 faz uma expressão de descontentamento ao receber sua nota em Matemática, dizendo que havia “dançado”, apesar de ter ficado com 6,5 (seis e meio) na prova. Ao entregar a prova de Matemática do aluno nº 21 a professora diz a ele que quer conversar com a sua mãe. Ele obteve 3,5 (três e meio) na prova, foi a nota mais baixa da turma. Fica triste com o resultado, expressando o seu desapontamento.

Um outro aluno fica com nota abaixo de 5,0, o de nº 23. A nota dele foi 4,0 (quatro). A professora me informou que este aluno é repetente e que poderia se sair bem melhor, se levasse o estudo a sério.

Quatro alunos, além destes, ficam com média entre 5,0 (cinco) e 6,5 (seis e meio). O restante da turma (são 45 alunos ao todo) alcançam notas acima de 7,0 (sete). O nível da turma é muito bom, o que pode ser comprovado através da análise de suas médias e eu atribuo isso ao fato de as entregas de resultados de avaliações presenciadas por mim, terem transcorrido sem problemas, porque a quantidade de notas baixas era muito pequena.

Apesar da Professora 1 ter me dito várias vezes na entrevista que procurava tratar os momentos de avaliação com normalidade, pude perceber que em algumas crianças os efeitos desta são diferenciados, como retratam as palavras do aluno de número 38, que sentava-se na minha frente:

“Ai, tia! Fico tremendo na hora da prova”!

Pergunto porque e ele me responde que tem medo de errar. Ele segurou a minha mão e percebi que as suas mãos estavam geladas. Conversei baixinho com ele,

tentando acalmá-lo, enquanto a professora organizava a prova em sua mesa, para começar a distribuí-las. Nesse dia, era prova de Português.

O curioso é que este aluno tem um desempenho ótimo, o que se percebe pelas suas médias e por sua participação em sala.

Seu senso crítico e presença de espírito me chamaram atenção, como em uma aula na qual a professora ficou brava com os alunos, porque a maioria esqueceu de fazer “Expressão Artística”⁶ e disse que daqui uns dias eles iriam se esquecer até se eram homens ou mulheres. O aluno em questão, imediatamente respondeu: (baixinho para a professora não escutar)

“Aí é só olhar para baixo!”

Os alunos que ouviram riram muito, irritando mais ainda a professora. Ela me disse certo dia, que ele conversava demais, mediante minha estranheza por vê-lo sentar-se separado dos demais alunos. Continuou dizendo que iria colocá-lo na minha frente, porque assim ele não conversaria. E, realmente, todos os dias, ele passou a sentar-se na minha frente, o que me possibilitou maior contato com ele, pois eu ouvia os comentários sempre muito pertinentes que fazia sobre o conteúdo ou mesmo sobre outros assuntos.

Um outro comportamento que me chamou a atenção com relação aos efeitos da situação de prova foi o do aluno número 28. A professora me contou que esse aluno, no dia em que deveria fazer prova de Integração Social sentiu-se mal e teve que voltar para casa. A mãe do aluno justificou-se com a professora, dizendo que esta reação era por medo da prova, pois ele teve diarreia e náuseas, chorando para não ir à aula.

Dias depois realizou a prova e eu estava presente na sala, quando a professora foi ler as médias e em determinado momento, perguntou quem era o nº 28. Tratava-se exatamente do aluno que havia passado mal. Ela continuou:

⁶ Expressão Artística: a professora pedia para fazerem um desenho, sempre no final de cada tarefa do caderno. Ela estabelecia o tema do desenho (folhas, primavera, árvores, animais, aves, etc.).

“Matemática: 9,7 (nove e sete) e 9,2 (nove e dois) em Integração Social. Precisava fazer aquele escândalo antes da prova e tira uma nota dessas? Da próxima vez que você chorar vou dividir a nota por 3”. E continuou lendo as outras notas...

Pude observar que a professora avaliava também e com muita frequência, informalmente, porque estava sempre fazendo um ou outro comentário, positivo ou negativo, sobre determinados alunos, como por exemplo em uma aula quando ela perguntou ao aluno nº 19 onde estava a sua tarefa e ele disse que havia feito, mas esqueceu em casa. A professora diz:

“Olhe nos meus olhos e diga que você fez”.

Ele continuou afirmando que fez, sem encarar a professora e começou a chorar.

Em outro momento, pega o caderno de uma aluna e comenta que espera que todos tenham feito como ela.

Pega o caderno de outro aluno, mostra para a turma, dizendo:

“Olhem só, o contrário dela”!

Todos riem e o aluno em questão fica encabulado.

Dias após as provas, a professora, faz comentários com os alunos a respeito das mesmas:

*“A menor nota de Integração Social tinha que ser a sua, né... (nº 23).
Também, você não estudou.*

Continuando, dirige-se a mim dizendo:

*“Veja a resposta do (nº 45) Atividade agropecuária do Estado de Goiás:
criação de gato”.*

A turma ri muito e o aluno em questão fica desconcertado. Imediatamente me veio a idéia o fato de que o problema deste aluno não estava ligado ao conteúdo específico da disciplina, mas sim ao processo de escrita, pois ele trocou gado por gato e eu não presenciei a professora se interessando ou tentando trabalhar esta dificuldade com o aluno.

Durante um Trabalho Literário, a professora comenta, referindo-se a quantas vezes cada aluno leu o livro determinado por ela:

“Quem precisava ler muito não leu, como o número 28, que é péssimo para escrever, pior ainda para ler. O número 6, que é ótimo para escrever, ótimo em Redação, leu cinco vezes. Quem lê muito, escreve bem”.

Em várias outras situações foi presenciada a avaliação informal na sala, quando a professora comparava tarefas, elogiava determinados alunos, criticava outros, etc.

A professora disse na entrevista que ao avaliar leva em consideração outros aspectos além do conteúdo:

“Eu procuro atingir tudo isso: habilidades, hábitos, atitudes. Escola não é só dar conteúdo, é preparar o menino” (...).

Em termos de nota, o que ela reserva para estes aspectos são 1 (um) ou 2 (dois) pontos.

Assegura que procura ir além do que a escola determina (um teste e uma prova) tentando fazer uma avaliação mais abrangente.

Para a Professora 1, a função dos instrumentos formais de avaliação é dar a nota que o menino precisa para passar de ano.

Afirma que fica tensa e preocupada e que “morre” de medo dele não conseguir, embora saiba muito além do conteúdo restrito que é cobrado em uma prova ou teste.

Alegando não gostar dos instrumentos de avaliação, a professora diz que se dependesse dela, mudaria o sistema de avaliação, mas comenta:

“Eu mudaria, mas tem o problema que é o todo, porque a gente vê que tem muita gente acomodada, que não gosta de fazer, melhoraria para mim, mas quando o menino fosse para frente?” Avaliar de forma diferente desta envolve vários aspectos, é muito mais trabalhoso. A gente tem que avaliar a participação do aluno, isso dá trabalho, muito mais do que a prova, a prova é objetiva.

Eu avaliaria muito mais a parte qualitativa, mas eu precisaria ter o respaldo da escola”.

A professora relativiza o valor da nota, dizendo que muitas vezes o aluno fica nervoso na hora da prova não demonstrando aí sua verdadeira capacidade.

Para ela, deve existir algum tipo de avaliação na escola, mas não esse, argumentando que não se marca hora para avaliar, vai avaliando o aluno constantemente:

“A gente não tem que ver um aspecto não, a gente tem que ver tudo”.
(Grifo meu).

Por várias vezes em sala presenciei a professora inquirindo os alunos ou chamando ao quadro para resolver determinado exercício. Em uma aula, ao fazer a correção da tarefa de casa, a professora chama oito alunos ao quadro, dividindo-o em oito partes iguais.

Cada aluno resolve uma operação (a tarefa era de Matemática e o conteúdo divisão). Ao terminar, o aluno mostra para a professora, esta corrige em voz alta junto com todos os alunos. Se ele acerta, ganha meio ponto, se erra, não ganha e nem perde. Continua a chamar mais alunos, até esgotar toda a tarefa.

A turma encarava isso com normalidade, o que eu atribuo ao fato da professora adotar essa atitude com muita frequência, tornando-se corriqueiro um ou outro aluno ser inquirido inesperadamente sobre determinado assunto, ou ser chamado para ir ao quadro.

O aluno número 38, ao ser chamado para ir ao quadro resolver uma expressão numérica, virou-se para mim e disse demonstrando alegria, que iria faturar meio ponto.

Um outro, número 10, ao ser chamado para ir ao quadro resolver um exercício envolvendo mínimo múltiplo comum, disse que não ia conseguir, no entanto, não se recusou a ir e foi ajudado pelo número 38, que estava ao seu lado no quadro-negro.

A posição que a professora adotou na entrevista não condiz com suas atitudes em sala de aula:

“Avaliar não é dar nota, avaliar é o dia-a-dia. É o aluno aprender sem você precisar ficar dando nota para ele, ele tem que aprender prá vida, eu acho que essa avaliação não é quantitativa, é qualitativa”.

Perguntei a ela o que entendia por avaliação qualitativa. Ela respondeu que avalia “aí” a participação, maneira do menino se expressar, raciocínio, se é bom, se tem lógica, se não tem, desempenho nas tarefas, etc.

Na entrevista, a Professora 1 disse que a função da avaliação é ver se o menino sabe se sair de determinada situação, porque é isso que ele vai precisar lá fora, na sociedade.

A professora informou que a recuperação é realizada no final do ano, após ser feita a média dos bimestres. Se o aluno não conseguir média acima de 5,5 (cinco e meio) ele fica de recuperação.

Quando perguntei o que pensava a respeito, respondeu que para ela essa recuperação não existe, porque ficar sete ou oito dias com o menino, repetindo o conteúdo que foi dado durante o ano todo, não recupera ninguém. Se ele não aprendeu durante o ano, vai aprender agora? Continua, dizendo que o aluno só vai aprender para fazer uma provinha, porque ele sabe que o único meio de avaliar na recuperação é a prova, prova escrita, daquilo que foi revisto. A professora levanta então uma questão, como se estivesse pensando alto:

“Se o ano inteiro ele não conseguiu o mínimo, como que vai ser se ele passar?”

Pergunto então o que ela tem feito para resolver esse problema da recuperação, ao que ela me responde:

“Uma coisa que eu faço é não deixar aluno meu ir para recuperação, eu faço de tudo para ele não precisar de recuperação. Ou ele passa porque ele sabe ou ele fica com média baixa que nem vai para recuperação. Eu acho que assim você não está agredindo o cidadão, pelo contrário, está ajudando”.

Diz ficar preocupada com a questão da recuperação, pois o que parece é que se está empurrando o aluno para frente e acredita que o aluno que chega na recuperação é porque não tem condições de passar, não reteve o mínimo necessário e só passar pra frente não resolve não, é melhor repetir e aprender do que passar sem saber.

No final de cada bimestre é realizado o Conselho de Classe, do qual participam a diretora, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional, sempre que possível a coordenadora de turno e a professora.

Assisti dois conselhos nesta escola, e os mesmos ocorreram da seguinte forma:

A diretora e coordenadora tem em mãos um “mapa”, com fotos e o nome de todos os alunos da turma, segundo elas para facilitar a identificação. Possuem também cópias dos resultados obtidos pelos alunos no bimestre em questão.

A diretora fala o nome do aluno e a professora faz colocações a respeito.

Pergunta à professora como está a ... (nº 1) a professora diz que ela melhorou muito, que tem tentado fazer um trabalho mais individualizado com ela e que tem obtido resultado, pois seu comportamento melhorou.

Continua, falando nome por nome. Ao chegar ao número 21, pergunta como ele está. A professora diz que está fraquíssimo em Matemática, que precisa conversar com os pais dele rapidamente. A orientadora anota o nome daqueles alunos cujos pais

devem ser chamados e diz que esse aluno está passando por um problema sério, que a mãe está viajando e o pai não tem tempo para ele. A coordenadora pedagógica comenta que o acha muito tímido e que isso pode interferir no processo de aprendizagem. A professora diz que vai dar maior assistência a ele.

Assim é feito com os demais alunos da turma, passando mais rapidamente por aqueles que são bons alunos, ao passo que se discute e se levanta alternativas para aqueles que tem alguma dificuldade, como é o caso do número 23. A professora diz estar preocupada, pois ele, apesar de ser repetente, não está conseguindo ter um bom aproveitamento em Matemática. Diz que vai tentar fazer um trabalho mais individualizado com ele, enquanto que a orientadora, sugere chamar sua mãe para conversar.

O Conselho de Classe do 2º Bimestre também ocorreu da mesma forma que o primeiro e segundo informações da coordenadora, o Conselho de Classe tem a função de detectar os problemas da turma como um todo, e de cada aluno em particular, dando o devido encaminhamento aos casos que necessitem de maior assistência.

Colocou ainda que quanto mais cedo se toma providências para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos, maiores serão as possibilidades de sucesso.

2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA Y

A Escola Y está localizada em um setor de classe média, em Goiânia e atende alunos de diversos bairros da cidade, tendo sido fundada em 1970.

Segue o regimento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução n. CEE-020/81, onde são expressos os fins e objetivos da escola:

- I - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;

- V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio;
- VI - a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicções filosóficas, políticas ou religiosas, bem como a quaisquer preconceito de classe ou de raça.

A escola funciona nos três turnos, com a seguinte distribuição de turmas:

- Matutino: duas turmas de 1ª fase do Ensino Fundamental e nove turmas de 2ª fase, com uma média de 35 alunos por turma.
- Vespertino: sete turmas de 1ª fase e 3 turmas de 2ª fase do Ensino Fundamental, com uma média de 35 alunos por turma.
- Noturno: Neste turno funcionam cinco turmas do Projeto Saturnus (supletivo de 5ª a 8ª série) com uma média de 60 alunos por sala, cujas idades variam de 15 a 40 anos.

Funcionam ainda no turno noturno cinco turmas de Educação Básica (Supletivo de 1ª a 4ª série) com uma média de 50 alunos por sala, com idade acima de 14 anos.

O *estado de conservação* do prédio onde a escola funciona é regular e segundo a diretora, há *déficit* de funcionários de serviços gerais, o que inviabiliza uma melhor limpeza da escola.

Na entrada principal da escola existe um pequeno jardim e dois portões que dão acesso à ela. O prédio tem pavimentos, sendo que à direita de quem entra estão a quadra de esportes e um pouco mais à frente, em uma construção separada do prédio principal, a despensa, cozinha e cantina, onde é servido o lanche aos alunos.

À frente de quem entra, há uma grande área coberta e à esquerda, ao longo desta área, por ordem, a secretaria, sanitários de professores, almoxarifado, diretoria, sala de professores, mecanografia e coordenação pedagógica, sanitários de alunos, um bebedouro, uma sala de aula e a biblioteca da escola. Há um pátio de chão batido, com uma grande árvore no meio.

Ao lado do portão de entrada, mais especificamente à esquerda, encontra-se a escada que dá acesso ao segundo piso, onde estão distribuídas ao longo do corredor, doze salas de aula, seis de cada lado.

De acordo com informações da diretora, a escola possui uma televisão com vídeo-cassete, projetor de slides, aparelho de som, toca-fitas, mapas, cartazes, etc, no entanto a utilização desses materiais didáticos não é muito freqüente por parte dos professores.

As salas de aula, além das carteiras dos alunos, possuem apenas uma pequena mesa com cadeira para o professor e seu estado de conservação é bom.

A estrutura administrativa da escola é constituída pela diretora, que está há 8 anos no cargo (tendo sido indicada para o primeiro mandato e eleita para o segundo) três coordenadores de turno, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária geral, dois auxiliares de secretaria por turno, um auxiliar de biblioteca por turno, além dos auxiliares de serviços gerais.

Os cargos existentes na escola são ocupados por pessoas que, na maioria das vezes, já trabalham na escola e são indicados pela diretora.

A diretora coloca como suas atribuições, de acordo com o regimento:

- Administrar, participar e coordenar todas as atividades realizadas na e pela escola.
- Articular e integrar os três turnos de ensino, fazendo o papel de coordenadora geral.
- Estabelecer e verificar o cumprimento de diretrizes e normas para o bom funcionamento da escola.

Já a coordenadora pedagógica expressou como suas, as seguintes funções, especificadas no regimento:

- Acompanhar e orientar o planejamento.
- Acompanhar o desenvolvimento das diferentes atividades na escola.
- Ajudar os professores nas dificuldades apresentadas.
- Programar e realizar reuniões de professores e pais.

- Acompanhar o desempenho dos alunos, detectando as dificuldades, procurando dar os devidos encaminhamentos.

De acordo com informações da diretora, o relacionamento dela e da equipe técnica com os professores é cordial, dentro da normalidade, havendo momentos em que ela precisa tomar atitudes que não agradam muito aos professores.

Para a coordenadora pedagógica, o relacionamento com os professores de 1ª fase é mais aberto, pois eles são mais acessíveis e aceitam críticas e sugestões, diferentemente dos da 2ª fase.

É realizado na escola um planejamento no início do ano, antes de começarem as aulas, no qual os professores fazem o plano de ensino anual. Uma cópia fica na coordenação e outras com os professores.

Não há durante o ano, um cronograma para realização de reuniões com os professores e nem uma regularidade dessas reuniões.

A coordenadora disse que quando há necessidade, ela conversa com os professores na hora do recreio ou nos horários das aulas de Educação Física.

Segundo a diretora, as greves freqüentes prejudicam muito o andamento normal das atividades, pois quando se tenta programar reuniões ou qualquer outra atividade com antecedência, estas acabam por não se realizar. Quando a greve termina, todo e qualquer tempo é utilizado para reposição de aulas e mesmo assim, essas reposições não são feitas como deveriam.

O aluno ou responsável preenche, ao fazer a matrícula, uma ficha com os seus principais dados.

É a única ficha que este possui na escola, pois como não existe orientadora educacional, não há também uma ficha de acompanhamento do seu desempenho.

Funciona na escola o chamado Conselho Comunitário, que é um órgão deliberativo da escola, sendo de sua competência autorizar a venda de camisetas de uniforme na escola, autorizar o recolhimento de contribuição para merenda, discutir a utilização das verbas levantadas com vendas de camisetas, matrículas e verbas recebidas da SEC.

Fazem parte do Conselho: quatro pais de alunos (representantes de turmas) a diretora e a secretária da escola.

O presidente do Conselho é escolhido entre os membros, por votação direta.

Não é realizada na escola nenhuma atividade extra-classe e não existe entidade de organização dos alunos.

Há uma biblioteca na escola, com acervo suficiente para atender a demanda de alunos e, segundo a responsável, é bastante freqüentada por eles, nos três turnos, principalmente para realizar consulta nas disciplinas de História, Geografia e Ciências.

A escola conta com onze professores na 1ª fase e trinta e dois professores na 2ª fase do Ensino Fundamental.

Do total de professores da 2ª fase, 21 têm curso de pós-graduação *latu sensu* e um, doutorado.

Nem todos os professores da 2ª fase são habilitados nas disciplinas com as quais trabalham, ou até mesmo nem são licenciados como no caso de alguns professores de 5ª série, que eram da 1ª fase e ministram aula de Matemática, Português e Educação Artística para essas turmas; da professora de Inglês e da professora de Matemática da 6ª série, que também não licenciadas.

Dos professores de 1ª fase, apenas um tem curso superior e o restante tem formação a nível de magistério.

Os professores são concursados pelo Estado e quando a escola apresenta *deficit* de pessoal, a diretora vai até a Delegacia de Ensino e requisita os profissionais de que necessita. Não há nenhuma outra forma de seleção para entrar na escola, segundo ela, apenas se pede informações a respeito da pessoa na escola anterior em que trabalhou.

A escola não oferece nenhum curso de informação e aperfeiçoamento aos seus professores, deixando esse encargo para a SEC e mesmo assim, coloca a diretora, a participação deles nesses cursos é mínima.

Não faz também nenhum tipo de avaliação e/ou crítica formal com relação ao desempenho dos professores.

Para a diretora, os professores de 1ª fase são mais envolvidos com seu trabalho, tendo mais compromisso do que os da 2ª fase, que são mais difíceis de relacionar, não

acatando com boa vontade as decisões da escola, por isso mesmo, acrescenta ela, a assiduidade e pontualidade dos professores de 1ª fase é bem melhor do que os outros.

A escola contava em 1991 com 1450 (um mil e quatrocentos e cinquenta alunos) assim distribuídos:

- 400 no turno matutino
- 350 no turno vespertino
- 700 no turno noturno

A procedência desses alunos é de família de classe baixa e a grande maioria freqüenta essa escola porque os pais ou eles próprios trabalham por perto.

A diretora informou que 80% das moças que freqüentam a escola são empregadas domésticas e/ou babás e mesmo meninas entre 9 e 13 anos exercem esse tipo de atividade.

Diz haver muita evasão na escola, o que atribui à situação econômico-financeira de seus alunos.

Segundo ela, eles mudam muito de emprego e portanto, mudam de escola com a mesma freqüência, sendo que o maior índice de evasão se dá no período noturno, muito pelo fato de os alunos trabalhadores irem se sentindo muito cansados no decorrer do ano, sendo obrigados a optar pelo trabalho, impossibilitados que são de fazer essa opção pela escola.

A escola realiza uma reunião de pais por bimestre, mas a freqüência é mínima, pois os pais também trabalham e na maioria das vezes não podem comparecer. Essas reuniões são feitas para entrega de resultados e para inteirar a família acerca do desempenho do aluno, o que não tem dado muito resultado, visto que muitos pais são convocados insistentemente e mesmo assim não comparecem à escola.

De acordo com a diretora, não há nenhum controle por parte da SEC e/ou Delegacia de Ensino, com relação ao trabalho realizado na escola, sendo que no decorrer de 1991, a inspeção da delegacia esteve na escola apenas uma vez, olhando alguns diários e planos de ensino.

A escola não tem um regimento próprio, utilizando o fornecido pela Secretaria da Educação e Cultura - SEC - para as escolas públicas. No que se refere à

avaliação, apenas os artigos 142 e 143, que aparecem no regimento da Escola X, não constam no regimento das escolas públicas. Os outros artigos são idênticos.

2.1 - PROFESSORA 2

A Professora 2 conclui o curso ginásial e mais tarde, fez o curso do Projeto Lumen, que corresponde a um curso supletivo de Magistério. Fez vários cursos rápidos na área de alfabetização e também no CECAP - Centro de Capacitação de Professores.

Leciona há 17 anos, tendo começado a dar aulas assim que terminou o curso secundário.

Trabalhou sempre em escolas públicas, passando por quatro cidades do interior, onde morou, até chegar em Goiânia.

Ministrou aulas para turmas de 2ª e 3ª série, mas a maioria dos seus 17 anos de magistério, lidou com turmas de 1ª série - alfabetização.

Segundo ela, gosta muito de alfabetizar e escolheu a 1ª fase do 1º grau porque gosta de crianças menores, pois com elas é possível ver o rendimento mais de perto.

Não exerceu nenhuma outra atividade antes de ser professora e escolheu essa profissão pelo fato de ser casada e não poder ficar o dia todo fora de casa. Dando aulas meio período, sobraria tempo para cuidar de seus afazeres domésticos.

Para a Professora 2, o trabalho realizado por ela em sala de aula, deve-se muito mais à experiência adquirida na prática do que aos cursos que fez.

Argumenta que os cursos são bons, mas a vivência, o dia-a-dia, ensina muito, que se aprende com os próprios alunos, com as colegas.

A Professora 2 trabalha na Escola Y há 2 anos, onde é responsável pela turma do 1º C.B.A.

Tinha, em 1991, 25 alunos em sua turma, que também era muito heterogênea em termos de nível de conhecimento e faixa etária, pois a idade dos alunos variava de 6 a 12 anos.

2.1.1 - A prática pedagógica da Professora 2

De acordo com informações da Professora 2, os professores desta escola não se reúnem para fazer planejamento. De sua parte, prepara as suas aulas baseada em um planejamento bimestral, que recebeu da escola no início do ano.

Acompanhando suas aulas, verifiquei que ela não faz planos de aula diários e não existe nenhum controle por parte da coordenação pedagógica com relação ao planejamento. Comecei as observações nesta turma no início do 2º semestre de 1991 e embora a minha previsão fosse acompanhar a turma apenas dois meses, acabei ficando até o final do semestre, devido as freqüentes paralisações que os professores faziam, para receber os seus vencimentos. Neste período não houve nenhuma reunião da coordenação com as professoras para planejamento e/ou qualquer outro tipo de atividade.

Segundo a coordenadora pedagógica, quando quer conversar alguma coisa com as professoras, marcar provas, dar algum recado da diretora, o faz na hora do recreio, ou individualmente, nos horários de Educação Física.

A professora em questão não tem uma rotina de trabalho em suas aulas, sendo que seu procedimento varia de acordo com o estado de espírito dos alunos, o seu próprio, o conteúdo a ser trabalhado, etc.

Apesar de ter acompanhado esta turma durante mais tempo do que o previsto, não consegui detectar regularidade no trabalho da professora, que muitas vezes demonstrava estar atordoada, sem saber o que fazer frente à balbúrdia dos alunos e penso eu, frente ao fato de não ter as atividades planejadas para enfrentar a situação, a despeito dos seus 17 anos de profissão.

Presenciei apenas quatro tipos de aula expositiva nesse período, todas elas improvisadas e muito rápidas, como em uma delas, por exemplo: a professora entregou uma folha mimeografada para os alunos fazerem os exercícios de matemática. Um desses exercícios envolvia os conceitos de dúzia e meia dúzia.

A professora perguntou aos alunos se eles sabiam o que era dúzia. Alguns responderam que sim, outros não. Ela foi até o quadro, desenhou doze pirulitos,

dizendo que uma dúzia era doze e que a metade de uma dúzia era meia dúzia, ou seja, seis.

Mandou então que os alunos fizessem o exercício, dizendo que no terceiro era para desenhar uma dúzia de sorvetes e que agora eles já sabiam, porque ela já havia explicado.

Em outra aula, para introduzir uma família de sílabas, a professora foi ao quadro, desenhou uma vaca e foi chamando um por um aos alunos, para que, com os olhos vendados colocassem o rabo na vaca. Após todos terem ido ao quadro, a professora falou que iam aprender uma palavra nova: **vaca** e sua família de sílabas. **va, ve, vi, vo, vu**. Escreveu no quadro, leu, pediu para os alunos lerem, copiarem no caderno e formarem palavras novas.

Quando perguntei na entrevista, qual era o seu procedimento para **introduzir a matéria nova**, a professora me respondeu:

“Geralmente eu uso cartaz, só que nessa turma não tô usando material quase que nenhum.

Gosto demais de utilizar cartazes, gravuras, prá incentivar a criança a interessar por aquela matéria. E quando não tem eu conto uma história, faço uma brincadeira, converso antes com eles. E a partir daí eu introduzo a matéria nova”.

Para introduzir masculino e feminino a professora pediu a uma aluna um jogo de cartas que estava com ela, dirigiu-se ao quadro, dizendo aos alunos para olharem para frente. O jogo de cartas era para encontrar os pares e foi usado pela professora para ilustrar o conteúdo que ia explicar.

“Olhem bem: nós temos o papai e a mamãe, ou seja, o masculino e o feminino. Temos o boi e a ... (mostra as figuras e os alunos respondem) O companheiro do pato é a ...”.

Logo em seguida, pediu para pegarem o caderno de Português e passou no quadro um exercício envolvendo masculino e feminino.

A própria professora me disse na entrevista que é muito difícil fazer qualquer tipo de atividade nessa turma, pois logo vira a maior bagunça, *“eles não se interessam por nada”*.

De acordo com essa professora, a **finalidade do ensino** é preparar para a vida, pois se uma criança não frequenta a escola, ela vai ter problemas mais tarde, já que a escola prepara mais a pessoa, o ensino dá condição da pessoa sobreviver

“Eu acho que tem muito a ver educação e sociedade, porque o ensino é fundamental pra vida da criança. Uma pessoa que não tem escola, que nunca frequentou a escola, vai ter problemas, mais tarde. Na hora de procurar um serviço...”

Apesar desta postura, em nenhum momento eu presenciei a professora fazer alguma relação do conteúdo com a vida fora da escola ou pelo menos se posicionar criticamente frente a ele.

Com relação à **disciplina**, esta turma apresentou-se muito agitada e a professora incapaz de controlá-la ou de conseguir que acompanhassem a aula normalmente.

Os alunos não paravam de conversar, gritavam, brigavam, não entravam para a sala na hora certa, a despeito dos gritos e ameaças da professora.

Em um dia de aula normal, a professora pediu aos alunos para ficarem de pé para fazerem uma oração. Poucos obedeceram. Em seguida, entregou uma folha de exercícios para fazerem. Alguns alunos andavam pela sala, outros conversavam, outros saíam para o corredor. A professora caminhou por entre as carteiras, demonstrando angústia frente à situação.

Chamou a atenção de vários alunos:

“Senta menino, cala a boca”!

“Cala a boca, por favor...”!

“Psiu!”

“... vira prá frente”.

“Vocês vão ficar sem recreio!”

“Faz sua tarefa, menina!”

Em todas as aulas a professora passava a maior parte do tempo esbravejando com os alunos, gritava muito e como sua voz era estridente, isso tumultuava mais ainda o ambiente. Dificilmente a professora conseguia executar uma atividade por completo, principalmente se fosse algo um pouco diferente, como em uma aula na qual a professora levou o suplemento cultural de um jornal e pediu para um aluno ler um trecho de uma lenda. Ele começou com dificuldade, enquanto os outros saíam do lugar, brincavam, brigavam. Em poucos minutos a professora desistiu, pegou o jornal, dizendo que ela mesma leria. Sentou-se em uma carteira e começou a ler. Os alunos amontoaram-se ao seu redor. Ela não chegou a ler um parágrafo, levantou-se brava dizendo que não dava prá fazer nada diferente nesta sala. Um aluno empurrou o outro, que foi parar em cima da professora. Esta gritou e mandou todos sentarem-se.

Conversando comigo no horário de Educação Física, a professora desabafou, dizendo que por mais que tentasse, não conseguia **disciplina** nesta turma. Falou que atribuía o problema mais à escola como um todo, porque não havia normas disciplinares claramente definidas e ninguém se preocupava com isso. Comentou ainda que apesar de toda a bagunça, os alunos estavam desenvolvendo e que se eles melhorassem o comportamento, ela conseguiria muito mais.

A relação dela com os alunos era sempre ríspida, em poucos momentos presenciei contatos mais amigáveis, quando se dirigia a eles já era com voz alterada e geralmente aos gritos:

“... (nº 21) senta, menino custoso”!

“Vocês são burros, ninguém fez?”

“Agora eu vou é colocar de joelhos aqui na frente, porque pedir não adianta”.

“Cala a boca... (nº 12) Vou começar a deixar sem recreio”.

Pouco adiantavam os gritos e ameaças, pois na maioria das vezes os alunos não paravam.

Em determinada aula de Português, a professora entregou as folhas de tarefas e por mais que tentasse explicá-las não conseguia.

Disse por fim, para os alunos começarem a fazer. Isto ocorria com frequência, pois devido à conversa, ela não conseguia explicar as tarefas antes dos alunos fazê-las e muitos deles, como não conseguiam ler o enunciado faziam porque geralmente os tipos de exercícios eram os mesmos, como neste dia, em que o primeiro exercício era para juntar as sílabas e formar palavras, o segundo para separar as sílabas e o terceiro, para copiar frases.

Segundo informações prestadas pela professora na entrevista, 50% do seu tempo é gasto com **exercícios e atividades em sala de aula** e o restante divide entre leitura, ditado, correção de atividades e no controle da disciplina.

Embora ela especifique que gasta mais ou menos 20% do seu tempo com correção, isso não foi constatado por mim, pois ela não fazia a correção das tarefas no quadro, tentava todos os dias corrigi-las nos cadernos de cada um, mas não conseguia olhar todos e mesmo as atividades em folhas que recolhia para entregar aos alunos no final do bimestre, foram devolvidas sem correção.

2.1.2 - A avaliação da aprendizagem na prática da Professora 2:

Esta turma, 1º C. B. A., como as outras turmas do ciclo básico não é avaliada através de provas ou testes, pelo menos é o que consta na **proposta do programa**.

Segundo a professora, a avaliação é **descritiva** e feita em fichas individuais, que ela preenche a cada bimestre. As fichas ficam na escola e somente no fim do ano os pais podem levá-las para casa. Os alunos do C. B. A. não são reprovados, eles passam para a etapa seguinte, qualquer que seja o seu nível, visto o ciclo básico estar dividido em três etapas.

Como observei em sala de aula, a professora tem um caderno onde faz o controle do desempenho dos alunos, acumulando dados para preencher o relatório, dados estes, levantados à partir do rendimento do aluno no dia-a-dia.

Em uma aula de Português, a professora escreveu várias frases no quadro e foi chamando cada aluno para lê-las. Ao lado, ia colocando o nome do aluno e + se conseguia ler bem, ± se tinha dificuldades, deixando em branco o nome daqueles que não conseguiam ler.

Embora não haja provas, testes ou nenhum outro tipo de avaliação formal nesta turma, algumas vezes a professora utilizou a “nota” para tentar controlar a disciplina.

Durante uma aula de Português, a professora entregou uma folha para os alunos e disse que iria ditar algumas palavras. *“Fiquem calados e caprichem, porque esta folha vai valer nota”*.

Recolheu as folhas e depois dirigiu-se a mim, como que justificando a sua atitude, dizendo que isso era só para ver como os meninos estavam.

Em outra oportunidade adota a mesma atitude:

“Virem a folha da tarefa e vamos fazer um ditado para valer nota. Não é para ninguém olhar na folha do colega, porque eu quero ver quem está sabendo mesmo. Calem a boca, que eu vou começar!”

O fato da professora dizer que vai valer nota não altera em nada o comportamento dos alunos, que continuam conversando e circulando pela sala. Ela começou a ditar, repetia várias vezes a mesma palavra, tamanho era o tumulto. Por fim, terminou o ditado e recolheu as folhas.

No horário da aula de Educação Física, comentou comigo que já havia preenchido os relatórios e que só faltava a “apreciação sobre o desempenho do aluno”. Falou que na realidade, isso é que era a avaliação.

“Vou dar uma folha de exercícios abrangendo a maioria do conteúdo dado no bimestre, para ter noção de como eles estão, para avaliá-los”.

Para esta professora, avaliar é ver se houve mesmo aprendizagem de um conteúdo dado, ver se o aluno compreendeu aquele conteúdo que foi desenvolvido na sala de aula.

Quando perguntei quais eram os seus **objetivos** ao avaliar um aluno, a professora respondeu:

“É bom para a coordenação ver como ele está, para os pais, para o acompanhamento do aluno, assim fica provado se o aluno tá aprendendo ou não”.

Na sala de aula a professora “avalia” seus alunos diariamente, de maneira informal, emitindo juízos de valor a respeito de seu desempenho, comportamento organização, capricho, etc.

Durante uma aula em que havia passado exercícios no quadro, a professora circulava pela sala olhando os cadernos. Ficou brava com o aluno nº 22 pela desorganização e pediu para ele apagar e fazer tudo de novo.

Apagou também o exercício do nº 19 e disse que estava muito feio, que era para fazer de novo.

Em determinada aula de Português, começou a chamar os alunos ao quadro para formarem palavras. Elogiou cada um que conseguiu e pediu aos colegas para baterem palmas.

Fazia com freqüência comentários do tipo:

“... (nº 23), você está fraco, precisa treinar bastante a leitura, fazer cópia e parar de faltar à aula”.

“Vai sentar menino! Você está muito custoso, não me obedece, não pára no lugar e está lento para copiar”.

Ao introduzir a palavra pipoca e a respectiva família de sílabas, a professora levou pipoca, repartiu com os alunos e depois chamou cada um para escrever **pipoca**

no quadro. Quem acertou ganhou um + no nome, elogios da professora e aplausos dos colegas. Quem errou ficou com – e voltou para o lugar.

Apesar de ter dito na entrevista que acumulava os dados em um caderno de controle do desenvolvimento dos alunos, a professora não fazia anotações nesse caderno todos os dias, embora estivesse sempre emitindo juízos a respeito do desempenho dos alunos.

Presenciei apenas um **trabalho em grupo** no período observado. Foi em uma aula de Ciências, em que a professora pediu aos alunos para trazerem figuras de animais com penas e com pelos para fazerem um cartaz. No dia seguinte, a professora colocou uma cartolina sobre a sua mesa, dividiu-a ao meio e disse aos alunos para se juntarem e colarem as figuras que trouxeram nos respectivos lugares. Foi uma confusão, a professora tentou acalmar as crianças, pediu para sentarem, pediu silêncio e por fim, acabou desistindo, como sempre fazia, deixando os alunos colarem as figuras, mesmo com bagunça.

Perguntei à professora se ela fazia **auto-avaliação** com seus alunos e ela disse que sim, que pedia a eles para formarem palavras e frases e que aí eles estão se avaliando.

Esta professora utilizou com frequência **exercícios** mimeografados, passava exercícios no quadro-giz para os alunos copiarem e procurava olhar os cadernos e atividades dos alunos, apesar da dificuldade em contê-los.

Trabalhava com os alunos de **forma mais individualizada**, fazia comentários, críticas, alegando na entrevista que ao avaliar, não compara o desempenho de uma criança com o desempenho do grupo, mas sim, com o que ele progrediu, porque muitas vezes ele melhorou muito, mas não chegou ao nível da turma.

Nesta turma existem alunos em diferentes estágios de alfabetização, alguns escrevem e lêem corretamente, outros o fazem com dificuldade (a maioria) e uns poucos nem lêem nem escrevem.

Quando perguntei a Professora 2, qual a relação entre objetivos e avaliação, ela me respondeu:

“O objetivo é o que o professor quer alcançar e a avaliação é ver se os objetivos que o professor queria alcançar, se ele conseguiu”.

Demonstrou ainda na entrevista ser a favor de testes e provas, dizendo que nesta turma também deveria ter, para ver como é que está o rendimento, para o aluno mesmo ver como é que ele está.

Com relação aos **relatórios individuais** dos alunos, constavam de uma capa de identificação e na segunda página os dados pessoais do aluno e uma relação dos aspectos avaliados nos campos afetivo, perceptivo motor e cognitivo. Da página três até a página sete, deveria constar o conteúdo trabalhado em cada disciplina, nos quatro bimestres.

Na página oito, o item apreciação sobre o desempenho do aluno, também nos quatro bimestres e por fim, na página nove, recomendações ao responsável pelo aluno (Anexo 3).

Até a página sete, todos os relatórios são iguais, a diferença está no desempenho do aluno, onde aparecem considerações como:

“O aluno teve um bom desempenho neste bimestre”.

“O aluno teve um aproveitamento regular neste bimestre.

“A aluna lê e escreve apenas palavras fáceis”.

“O aluno desenvolveu bastante nesse bimestre”.

Nas recomendações aos responsáveis, constava principalmente a seguinte observação:

“Necessita de mais leitura e cópia em casa”.

Esta professora considera importante avaliar o aluno durante e no final de uma unidade.

“Durante porque muitas vezes a gente introduziu uma matéria nova, um conteúdo e você acha que a sala toda entendeu, sabe tudo bonitinho. Mas se você passar prá frente sem avaliar, vai ver que tem uns que num tá entendendo, num tá sabendo. Então a avaliação tem que ser mais durante e no final, antes de passar prá outra matéria”.

Disse ainda ser favorável a prova, porque criança é difícil de fazer estudar, se não tiver prova ele vai só freqüentando aula e não estuda, vai deixando a matéria de lado.

Se falar que tem prova tal dia, ele estuda.

Considera a avaliação importante e não consegue imaginar uma escola que não avalie o aluno.

A Professora 2 disse ainda na entrevista que “acha bom” a recuperação, menos na alfabetização.

“Muitas vezes a criança não alcançou nota por algum problema, então ela tem depois aquele prazo, aqueles dias prá poder recuperar.

Agora, na alfabetização, não. Não tem condição de recuperar uma criança que não foi alfabetizada durante o ano, em apenas 8 dias.”

O C. B. A., oficialmente não teria **recuperação** mas a escola pede que dê reforço para os alunos mais fracos.

Eu assisti o **Conselho de Classe** desta turma, no final do ano. Apenas estavam presentes a coordenadora pedagógica, a professora e eu.

A coordenadora perguntou à professora como ela estava sentindo a turma no comportamento. Ela disse que melhorou, mas que precisa melhorar mais e a participação também melhorou, pois faltavam muito e agora estão mais freqüentes. Em seguida, pegou o diário e foi lendo cada nome, esperando que a professora falasse a respeito.

Esta, a medida que ouvia os nomes, limitava-se a dizer:

“Está bem”.

“Melhorou.”

“Custoso na sala, tem dificuldade”.

“Desorganizado, mas está bem”.

A coordenadora perguntou qual a sugestão da professora para a turma e ela respondeu que com relação à disciplina eles precisam ser mais pressionados e precisam também de **mais assistência em casa**.

Ao final do Conselho, a professora conclui que treze dos seus alunos estão bem e que os doze restantes ou não lêem, ou não escrevem, ou até mesmo não lêem e nem escrevem.

Quando perguntei a Professora 2, de quem é a culpa quando um aluno não vai bem na escola, ela me respondeu:

“Pode ser do professor, pode ser problema com a criança mesmo, problema em casa... E talvez o professor também não soube expor direito o que ele queria ensinar pros alunos. Aí, se não soube nem explicar, não tem condição de uma criança entender”.

Disse ainda que quando percebe que metade ou mais da metade dos seus alunos estão com dificuldade de aprendizagem, a primeira coisa que faz é conversar com a coordenadora para ver se consegue **uma reunião com os pais** e a partir daí, procura trabalhar individualmente com esses alunos prá tentar sanar essa dificuldade no ensino.

3 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA Z

A escola Z está localizada em um bairro de classe média-baixa, na periferia de Goiânia.

Atende principalmente os alunos do próprio bairro e alguns outros de bairros vizinhos, tendo sido fundada em 1982.

Os fins e objetivos da escola estão especificados no Regimento Escolar; aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Resolução n. CEE - 020/81:

Como a Escola Z também segue o regimento da SEC para as escolas públicas, os fins e objetivos são os mesmos citados na caracterização da Escola Y.

A escola Z funciona em 3 turnos, com a seguinte distribuição de turmas.

- Matutino: cinco turmas de 1ª fase do Ensino Fundamental e quatro turmas de 2ª fase.
- Vespertino: dez turmas de 1ª fase do Ensino Fundamental.
- Noturno: quatro turmas de 2ª fase do Ensino Fundamental e três turmas de 2º grau.

O estado de conservação do prédio onde a escola funciona deixa muito a desejar, as salas estão estragadas com vidros quebrados e paredes sujas.

De acordo com a diretoria, o número de funcionários responsáveis pela limpeza da escola é insuficiente para mantê-la limpa como se deseja.

Na entrada da Escola Z existe um portão pequeno, que dá acesso através de uma passarela, a um portão grande, que garante mais a segurança da escola, pois fecha a entrada ao prédio. À esquerda da passarela foram colocados alguns brinquedos de parque de diversões: um balanço, uma roda e um pegador. A área onde estes brinquedos foram colocados é de chão batido, como também a área livre à direita da passarela, com algumas plantas ornamentais.

A frente da escola é cercada por tela e como nem a frente e nem os pátios são cimentados, durante o período da seca a poeira é muito grande e durante o período chuvoso, há muito barro nos pátios e áreas livres.

A Escola Z é formada por 3 pavilhões, construídos um ao lado do outro, com uma área coberta que liga os três prédios.

Ao entrar no portão principal de acesso à escola, imediatamente à direita do corredor de entrada, está localizada a diretoria e em frente a ela uma sala de materiais de educação física. Seguindo um pouco mais à frente, há uma área coberta que abrange todo o primeiro pavilhão onde existem cinco salas de aula e um consultório dentário, onde estagiários atendem os alunos.

Continuando em frente, pela área coberta que liga os três pavilhões, depara-se à direita com a secretaria e ao lado dela a sala da coordenação; em frente a secretaria estão localizados os sanitários. Neste pavilhão existem duas salas de aula, a sala dos professores, biblioteca e cozinha.

No terceiro e último pavilhão funcionam cinco salas de aula.

A diretora informou que a escola é carente em termos de materiais didático-pedagógicos. Existem poucos mapas, livros e cartazes e a falta de giz e apagador é visível em todas as salas de aula, sendo que várias professoras apagam o quadro com um tecido qualquer trazido de casa.

Também faltam papel e stencyl para a reprodução de tarefas, sendo que esse tipo de material é solicitado aos alunos.

As salas de aula, contam com as carteiras dos alunos, em estado bastante ruim, e uma mesa e cadeira para a professora, também deixando muito a desejar em termos de conservação.

A estrutura administrativa da escola é assim composta: diretora, que está há três anos no cargo e que deverá permanecer ainda por mais um ano, três coordenadoras de turno, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária geral, dois auxiliares de secretaria por turno, além dos auxiliares de serviços gerais.

Todas as pessoas que ocupam cargos de confiança na escola já eram professores da casa e foram indicados pela diretora.

Dentre as atribuições da diretora constantes no Regimento, figuram as seguintes:

- representar a escola nas suas relações internas e externas;
- coordenar e dinamizar as atividades administrativas e educacionais;
- tomar decisões com vistas ao processo de melhoria e desenvolvimento curricular;
- decidir sobre a linha de ação a ser adotada na escola;
- promover a integração escola-comunidade;
- promover reuniões de estudo.

A coordenadora de turno tem as seguintes atribuições:

- assessorar e substituir o diretor na sua ausência e impedimento;
- participar do diagnóstico da Escola;

- elaborar o horário escolar;
- controlar a disciplina dos alunos;
- verificar a limpeza do estabelecimento;
- participar das atividades curriculares.

A coordenadora pedagógica tem como funções:

- acompanhar e orientar o planejamento;
- coordenar e assessorar o trabalho pedagógico;
- promover e participar de reuniões com professores e pais de alunos;
- repassar o material da Delegacia Metropolitana aos professores;
- realizar orientação e atendimento individualizado aos professores.
- acompanhar o desempenho dos alunos, detectando as dificuldades, procurando dar os devidos encaminhamentos.

A diretora informou que tem problemas de relacionamento com alguns professores, que muitas vezes não acatam as orientações dadas por ela, o mesmo ocorrendo com a coordenadora pedagógica, havendo muitas vezes discordâncias e polêmicas em torno de alguns assuntos. No entanto, diz estar conseguindo realizar um trabalho satisfatório, apesar das dificuldades.

Também nessa escola, a coordenadora pedagógica afirmou que é mais fácil trabalhar com os professores da 1ª fase, pois estes são mais acessíveis.

É realizado na escola um planejamento anual, uma semana após o início das aulas, com a participação de todos os professores, por série.

De acordo com a coordenadora, fazem o planejamento após uma semana de aula para se ver o nível que estão os alunos e planejar "baseando-se mais ou menos no que a criança sabe".

Os professores ficam com uma cópia do planejamento, caso haja necessidade de se fazer um "replanejamento" no mesmo. Não há nenhum cronograma de reuniões de professores definido.

As conversas com os professores são realizadas de maneira informal nos corredores, nas portas das salas de aula e nos intervalos.

As greves freqüentes alteram muito o andamento das atividades na escola, prejudicando a seqüência do trabalho desenvolvido pelos professores e ainda interferindo no ânimo e desempenho dos alunos.

No que se refere aos procedimentos de matrícula, o aluno ou responsável preenche uma ficha com todos os dados pessoais do interessado em matricular-se. Esta ficha fica na escola, arquivada, pois é a única fonte de informações sobre o aluno que a escola mantêm. Não há nenhuma ficha de acompanhamento do desempenho do aluno, a não ser os boletins e relatórios feitos pelos professores.

Esta escola não conta com uma Associação de Pais e Mestres e nem com a participação do Conselho Comunitário constituído em algumas escolas públicas, como também não há nenhuma entidade de organização dos alunos atuante na escola.

A única atividade extra-classe presenciada foi a Festa Junina realizada por professores e alunos.

A biblioteca existente na escola tem uma estrutura precária, com poucos livros, os quais não são suficientes para atender as necessidades dos poucos alunos que a procuram. A maior freqüência à biblioteca é dos alunos da 1ª fase.

A escola conta com 10 professores na 1ª fase do Ensino Fundamental, 22 na 2ª fase e 12 no 2º grau.

Todos os professores do 2º grau tem formação específica para as disciplinas com as quais trabalham, ou seja, são licenciados. Três deles tem curso de especialização *lato-sensu* e uma professora tem mestrado.

Dos 22 professores da 2ª fase, 6 não são habilitados para ministrarem as disciplinas com as quais trabalham, fato muito comum nas escolas públicas. Um exemplo é o caso da professora de Geografia que ministra também aula de Português, da professora de Ciências que também dá aula de Educação Artística, etc.

Com relação aos professores de 1ª fase, dos 10, apenas duas tem curso superior, as outras tem formação a nível de magistério.

A maioria dos professores da escola é concursada pelo Estado, sendo que 2 da 1ª fase e uma da 2ª fase prestam serviço como pró-labore. Quando é necessário, a

diretora solicita à Delegacia de Ensino os profissionais para completar o quadro de pessoal da escola.

Também a Escola Z não oferece curso de reciclagem aos seus professores, ficando esta reciclagem a cargo da Secretaria de Educação.

O trabalho dos professores não é avaliado e ou criticado pela equipe pedagógica, o que a diretora atribui às dificuldades de aceitação de críticas por parte do corpo docente.

A escola contava em 1991 com 1236 alunos matriculados, sendo que desse total, 626 eram da 1ª fase, 476 da 2ª fase do Ensino Fundamental e 140 estavam vinculados ao 2º grau.

O número de alunos por sala variava muito, dependendo do turno e da série.

Havia salas com 25 alunos e salas com até 60 alunos.

A população escolar era composta principalmente por alunos de classe média baixa, sendo que todos os alunos do noturno trabalhavam durante o dia.

A rotatividade dos alunos na escola é muito grande, pois tanto eles quanto os pais trabalham e, normalmente, não tem casa própria.

A escola recebe a cada ano cerca de 150 alunos novatos e continua a receber matrículas no decorrer do ano.

Não há nenhum critério ao constituir-se as turmas, apenas preenche-se as vagas nas diversas séries, independente de idade ou dificuldades de aprendizagem detectadas.

Realiza-se na escola uma Reunião de Pais por bimestre, no entanto, a participação não é significativa, pois a grande maioria dos pais trabalha e não podem comparecer. Essas reuniões são feitas para repassar o resultado do desempenho do aluno para os pais e discutir problemas específicos de cada aluno. A coordenadora pedagógica informou que o resultado dessas reuniões não é muito satisfatório, pois além dos pais não comparecerem, quando vêm, pouco conseguem resolver as dificuldades dos filhos.

Não tem sido realizado na Escola Z nenhum tipo de fiscalização pela SEC ou pela Delegacia Metropolitana. Este ano, apenas uma vez os técnicos da SEC foi à escola, examinaram os diários, fizeram algumas observações e não apareceram mais.

A Escola Z, também utiliza o regimento da Secretaria da Educação para as escolas públicas.

3.1 - A PROFESSORA 3

A Professora 3 tem formação a nível de Magistério, tendo concluído seu curso no Instituto de Educação de Goiás, em 1973.

Ministra aulas há 6 anos e já trabalhou com 4ª e 5ª séries e há quatro anos assumiu a 3ª série. Das turmas que trabalhou, diz gostar mais da 3ª série, por isso permaneceu com esta turma.

Atribui o fato de trabalhar na 1ª fase à sua formação, que a impede de dar aulas para 2ª fase. Foi concursada pelo Estado em 1984 e antes de ser professora, trabalhou como balconista, em uma loja de departamentos.

Assegura ter cursado o Magistério por contingência do momento e não por opção. Como não conseguiu vaga para o 2º Grau em outra escola, matriculou-se no Instituto de Educação e acabou ficando lá os 3 anos, tanto é que só se interessou por trabalhar em escola depois que se casou, porque era uma atividade que dava para conciliar com a vida de dona-de-casa.

Considera que o seu curso de formação a ajuda muito no seu trabalho em sala de aula, embora atribua também à experiência adquirida no dia-a-dia o seu desempenho.

A Professora 3 trabalha há cinco anos, na Escola Z, dos quais quatro com 3ª série e um ano na 4ª série.

Devido ao baixo salário e aos atrasos de pagamento, vende roupas para conseguir sobreviver pois segundo ela, o marido está desempregado e com dois filhos alguém tem que assumir a casa.

3.1.1 - A prática pedagógica da Professora 3:

De acordo com informações da Professora 3 é realizado na Escola Z um planejamento anual, uma semana após o início das aulas, com a participação de todos os professores, por série.

“A gente tem uma semana de aula para ver o nível que têm os alunos e ali a gente reúne pra poder fazer o planejamento, baseado no que a criança mais ou menos sabe”.

Perguntei então se voltavam a reunir-se com regularidade no decorrer do ano e ela me disse que não, apenas segue o planejamento já feito e que geralmente tem “remanejamento” de conteúdo, mas isso, cada um faz o seu.

Conforme observei, não há nenhum controle por parte da coordenação com relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras, mesmo porque, ao iniciar a observação nesta turma, no início do mês de maio, a coordenadora pedagógica e a diretora estavam de licença, sendo que a coordenadora de turno respondia por essas duas pessoas, marcando datas de provas, discutindo aspectos da disciplina em sala e do andamento do conteúdo.

Não presenciei nenhuma reunião com intuito de rever planejamento ou mesmo de refazê-lo, face às freqüentes paralisações, por conta de atrasos de salário.

No 2º semestre, por ocasião da volta da coordenadora, esta pediu para os professores se reunirem por série e fazerem um levantamento de como estava o conteúdo.

Não havia nenhum controle das atividades desenvolvidas em sala e nenhum planejamento prévio das mesmas, pois a professora não fazia planos de aula e estava sempre às voltas com vários livros em sua mesa, procurando exercícios para passar no quadro e/ou no stencil, transcrevendo-os tal qual se encontravam no livro.

As observações que deveriam ter sido realizadas nesta turma, no 2º bimestre de 1991, prolongaram-se por mais um mês, devido às freqüentes paralisações e/ou

movimentos por melhores salários e pagamento em dia. Às vezes, faziam um outro tipo de movimento, em sinal de protesto, dando aulas somente metade do período previsto.

Não foi possível detectar nas aulas da Professora 3 uma rotina específica, pois a cada dia iniciava a aula de uma forma e as atividades propostas denotavam sempre improvisação.

Logo no primeiro dia que cheguei à sala de aula, ao ir entrando, a professora me cumprimentou e disse em seguida que esta era uma “turma problema”, que eles não apreendiam de jeito nenhum e que para ela, esta deveria ser considerada uma sala de Ensino Especial. Os alunos que sentavam-se na frente, ouviam o que a professora me dizia sobre eles, mesmo assim, ela continuou dizendo que já havia tentado de tudo com essa turma, pois eles vieram para a 3ª série com muita defasagem e que no início do ano, quando percebeu isso, parou tudo e começou a trabalhar com coordenação motora, recorte, caligrafia, etc, acrescentou ainda que muitos deles não sabiam nem ler nem escrever direito.

Em determinada aula a professora chegou na sala, cumprimentou os alunos e disse que ia fazer a correção da tarefa de casa, que era de Português. Foi lendo questão por questão, enquanto alguns alunos respondiam. Escreveu as respostas no quadro e pediu aos alunos que corrigissem logo.

Marcou em seguida exercícios no livro de Matemática, cujo conteúdo era multiplicação, alterou-se, dizendo que a conversa estava aumentando e o trabalho não estava saindo.

Utilizava o livro didático diariamente, a despeito de 12 dos 36 alunos não possuírem o livro de Português e 9 o de Matemática, sem contar alguns alunos que também não tinham o livro de Estudos Sociais e Ciências. Esses alunos sentavam-se junto com os colegas e copiavam os exercícios.

Na aula seguinte a professora entrou, cumprimentou os alunos e disse que ia “tomar” o ponto de Estudos Sociais. Começou fazendo perguntas aos alunos sobre tipos de vegetação, reflorestamento e conservação do solo. Estes, pouco respondiam e a professora acabava por responder ela mesma as questões, pedindo então aos

alunos para repetirem a resposta correta. Em seguida, marcou uma atividade no livro de Matemática, também envolvendo multiplicação. Minutos depois, disse aos alunos que eles estão produzindo muito pouco e que desse jeito não vão conseguir aprender nunca. Começou a chamar alguns alunos no quadro, para resolverem as multiplicações.

Gritou com os alunos que estavam conversando, “o que que é, o que que é?” Dos cinco alunos que estavam no quadro, somente os números 15 e 21 conseguiram resolver as multiplicações, os outros nem começaram. Mandou-os sentar, fez ela mesma as contas e disse que não sabia mais o que fazer com essa turma que não aprende nada que ela ensina. Há muito tumulto na sala, alunos fora do lugar conversando, alguns fazendo a tarefa, outros não, duas alunas brigando no canto da sala e por mais que a professora “grite” pedindo silêncio, nada acontece, pelo contrário, quanto mais ela esbraveja, mais a balbúrdia aumenta. Corrige o restante das contas e marca a tarefa de casa, também do livro, a continuação das operações envolvendo multiplicação.

No dia seguinte, a professora entrou e foi logo pedindo para pegarem a tarefa para correção. Passa entre as carteiras e fica muito brava com os alunos que não fizeram a tarefa. Me diz que vai chamar ao quadro exatamente quem não sabe, porque quando ela está ensinando, eles estão conversando e brincando, por isso não aprendem. Diz aos alunos que eles estão sem saber a tabuada e por isso, amanhã devem trazer para ela 20 “casas” (cópia) de cada “família” da tabuada.

Chamou seis alunos ao quadro, mas nenhum deles conseguiu resolver as multiplicações.

Gritou com uma dessas alunas, dizendo que não adianta fazer cara feia, pois ela não tem medo de moça emburrada, que ao invés de emburrar, deveria é ter vergonha.

Pediu aos alunos para voltarem aos seus lugares e resolveu as operações.

Dirigiu-se a três alunos que não conseguiram fazer, dizendo.

“Amanhã quero 20 casas da tabuada. De cada uma! Vocês são repetentes e não sabem nem a casa do 2”.

Disse em seguida aos alunos que iria passar no quadro o conteúdo para as provas. Ao chegar no conteúdo de Matemática, me disse que quase não tem matéria, pois os alunos não conseguem caminhar.

“Quando a coordenadora voltar vou dizer a ela que aquele planejamento bonitinho que fizemos no início do ano não vai dar para seguir nada, pois esta turma não acompanha”.

Colocou no quadro o conteúdo para prova das quatro disciplinas, dizendo que em seguida vai passar um trabalho de Português para eles trazerem amanhã. Apaga uma parte do quadro e começa:

- 1) O que é substantivo? Dê exemplo.
- 2) O que é substantivo simples? Dê exemplo.
- 3) O que é substantivo composto? "
- 4) O que é substantivo primitivo? "
- 5) O que é substantivo derivado? "
- 6) O que é gênero do substantivo? "
- 7) O que é grau do substantivo? "
- 8) O que é adjetivo? "
- 9) O que é grau do adjetivo? "
- 10) O que é pronome? "
- 11) Quais são os pronomes do caso reto?
- 12) Quais são os pronomes do caso oblíquo?

Nestas questões estava todo o conteúdo especificado para a prova de Português.

Um aluno perguntou se podia deixar a tabuada para outro dia, senão ia ficar muita coisa. A professora respondeu que não.

No dia seguinte, a professora entrou e pediu aos alunos que colocassem os trabalhos em sua mesa.

A professora sentou, foi pegando um por um e comentando sobre organização, limpeza e capricho nos trabalhos. Ficou brava com alguns alunos que deixaram trabalhos incompletos.

“Aqui vocês querem que a gente faça tudo e vocês não querem fazer nada”!

Colocou visto rapidamente em todos os trabalhos e devolveu-os aos alunos, para estudarem para prova.

Pedi então aos alunos para pegarem o livro de Português e marcou três páginas para fazerem na sala.

O livro era uma presença constante na vida dessa professora. Utilizava no mínimo dois deles todos os dias e houve dias em que trabalhou somente com os livros todo o período.

Observei ainda que ao passar exercícios no quadro ou no stencyl, manuseava vários livros em sua mesa, procurando exercícios para copiar.

Para o tratamento da matéria nova, o procedimento também não mudava muito.

Numa aula de Matemática, a professora chegou, cumprimentou os alunos, dizendo que hoje ia dar matéria nova: multiplicação por 10, 100, 1000. Com o livro na mão, copiando dele, colocou alguns exemplos no quadro

a) $32 \times 10 =$

b) $55 \times 100 =$

c) $38 \times 1000 =$

“Olha como é fácil: para multiplicar por 10 você aumenta um zero, por cem você aumenta dois zeros e por mil, quantos zeros eu aumento? Três zeros. Agora repitam comigo: multiplicação por 10, 100, 1000, não se arma”.

Fez os alunos repetirem várias vezes esta última afirmação e pediu então para fazerem os exercícios do livro a respeito do assunto.

Em outra oportunidade, enquanto os alunos faziam exercícios de Matemática no livro, a professora sentou-se em sua mesa e ficou folheando o livro de Português. Pediu para todos guardarem o livro de Matemática e pegarem o de Português.

Escreveu no quadro Pronomes Pessoais do Caso Reto. Leu um pequeno trecho do livro explicando o que era e continuou:

“1ª pessoa, quem é, não sou eu? Então a 1ª pessoa é eu. 2ª pessoa tu. 3ª pessoa ele, ela.

Isto está no singular, agora tem também o plural que são: nós, vós, eles, elas”.

Escreveu no quadro os pronomes e repetiu várias vezes com os alunos. Perguntou se alguém não entendeu. Ninguém respondeu e ela pediu então para fazerem os exercícios no livro.

Para introduzir conteúdo novo de Estudos Sociais, a professora entregou aos alunos duas folhas mimeografadas e pediu silêncio, aos gritos, como sempre e sem muito resultado. Sentou-se em sua mesa e começou a ler o “ponto”, cujo título era: A vegetação do Município (o que é vegetação, cerrado, campo, floresta ou mata, caatinga).

Terminou de ler o ponto e pediu para os alunos fazerem os exercícios no verso da folha. Muitos nem ouviram a “explicação” da matéria que a professora acabara de fazer.

Demonstra não dominar o conteúdo a ser transmitido, tanto que o livro didático está sempre em suas mãos. Suas aulas não apresentam uma seqüência lógica, pois além de não fazer planos diários, nem mesmo o livro é trabalhado na seqüência proposta.

Quando perguntei à Professora 3 na entrevista, qual era o seu procedimento ao introduzir um conteúdo novo, ela respondeu:

“Pego um livro, se for de Português, geralmente é um texto e desse texto eu começo a procurar o que eu quero, prá depois falar o que é que vamos estudar nessa matéria. Por exemplo, como se separa sílabas: vocês observem

bem como tá separada a sílaba das palavras do texto. Ai eles vão vendo e depois eu chamo no quadro, passo exercícios prá fazer”.

Segundo esta professora, não existe sociedade sem ensino, pois os professores preparam o indivíduo para o futuro dele, para que futuramente ele não seja um

“João-ninguém, prá que ele possa ter uma vida melhor, um tipo de ganho melhor e prá quem estuda, o fundamento é esse”.

Nas observações em sala, não presenciei a professora procurando relacionar o conteúdo transmitido com fatos concretos da sociedade, ou mesmo com a vivência dos alunos.

No que se refere ao manejo da turma, a Professora demonstra não conseguir obter por parte de seus alunos um comportamento que lhe possibilitasse trabalhar de forma tranqüila os conteúdos de ensino. Me disse várias vezes que esses alunos tinham que estar numa turma de Ensino Especial, porque eles não acompanham a matéria e não conseguem ficar quietos.

Em uma aula, comentou sobre o aluno nº 1, dizendo que ele é impossível, que acha que ele não regula bem. Gritou com a aluna nº 3:

“Ô moça lerda, vê se trabalha, senão vou fazer você descer agora mesmo (para a coordenação).

Eu me mato por vocês e não vejo resultado. É eu aqui pelejando e vocês aí bagunçando!”

Depois, volta a conversar comigo, argumentando que não tem jeito, que ela se desgasta tanto e não há nenhum aproveitamento, repetindo que esta é uma turma de Ensino Especial mesmo.

A conversa e o tumulto em sala de aula era tão freqüente quanto os gritos da professora pedindo silêncio e/ou atenção.

Outro dia, dirigiu-se ao aluno nº 8 e disse que já estava na “horinha dele descer” e que se ele descer, é suspensão na certa. Vem ao meu lado e diz que tem gente que vem na sala e pensa que ela está enrolando, mas que se não for assim (devagar) não tem jeito, eles não aprendem nem assim.

A aula transcorre sempre da mesma maneira, muito tumulto, pouca participação dos alunos e muito desgaste da professora. Não foram observados momentos de descontração entre ela e os alunos e nem um envolvimento maior por parte da professora, mesmo ela tendo me dito que esses alunos são muito pobres, suas famílias são desestruturadas e não dão assistência aos filhos na escola.

Perguntei à professora na entrevista, como ela controla a disciplina em sala de aula. Ela me respondeu:

“Dando um castigo. Tem a tarefa extra, o menino que num se comporta, leva prá casa a tarefa extra”.

Presenciei na sala de aula a professora utilizando além desta, várias outras tentativas para controlar a disciplina, como ameaça de suspensão, de colocar para fora da sala, de mandar para a coordenação, de diminuir a nota, sem muito resultado.

3.1.2 - A avaliação de aprendizagem na prática da Professora 3:

Na entrevista a Professora 3 afirmou que não usa a avaliação como meio de controle da disciplina, no entanto, por várias vezes na sala de aula, este fato foi presenciado.

Em uma aula de Matemática na qual a professora corrigia algumas multiplicações no quadro, os alunos conversavam muito e ela ficou brava:

“O que que é, o que que é? Será possível que não podem fechar essa boca um minuto? Continuem nessa conversa e vocês vão ver onde vão parar nessas provas”.

Outro dia, durante a aula de Português, frente à conversa dos alunos, disse que se não calassem ia tirar pontos na prova de Português.

Por ocasião da prova de Matemática do 2º bimestre, a professora diz aos alunos que eles podem continuar conversando, pois eles esqueceram que dia é hoje (prova) depois ela **desconta** tudo.

Vira-se para mim dizendo que dia de prova eles ficam “murchos”.

No que diz respeito à instrumentos de avaliação, a Professora 3 informou que a escola pede duas provas por bimestre e que ela não faz mais nada além disso para avaliar os seus alunos. Os resultados dessas provas são somados, de onde se tira a média do bimestre, que é expressa através de notas que variam de 0 a 10 pontos.

Embora a professora tenha dito na entrevista que faz trabalhos em grupo com os seus alunos, isto não foi presenciado em sala no período observado.

Com relação às provas, a professora afirmou na entrevista que acha uma coisa positiva pois toda vida lidou com provas.

Disse ainda que elabora uma prova para ver a aprendizagem do aluno e que ao fazer isso, leva em consideração o conteúdo que deu em sala.

“Toda prova minha é baseada no que foi dado e bem dado. Porque se eu num fixar bem o conteúdo, num jogo em prova não”.

No entanto, no dia da prova de Português do 2º bimestre, a professora me diz que hoje é dia de desferrar tudo que eles fazem com ela.

No dia seguinte, ao aplicar a prova de Matemática, chega perto de mim e afirma que em dia de prova se vinga deles. É o dia em que ela desconta tudo que eles fazem. Comento sobre o silêncio dos alunos e ela diz que eles sabem que se conversarem, ficam sem a prova e com zero.

Na prova de Estudos Sociais a professora afirma novamente que com a prova, desconta o que eles fazem e volta-se para os alunos dizendo que quem abrir a boca fica com “zero limpinho”, o mesmo acontece com quem “colar”.

A professora me disse ainda que ao elaborar suas provas, baseia-se nos vários livros didáticos que possui, que “pega” as questões do conteúdo que foi dado nos vários livros.

Perguntei à ela qual era o melhor tipo de prova, ao que ela me respondeu:

“Eu faço um pouco de cada... pego vários tipos de questões prá jogar, eu pego uma de resposta, uma objetiva, outra de complete, todas as minhas provas são assim”.

No dia marcado para a prova de Português, a professora veio até o meu lugar e disse que ia passar um exercício no quadro e enquanto eles faziam ia ver se pegava a mecanógrafa de “boa veia”, para “rodar” a prova.

Enquanto os alunos faziam as multiplicações que a professora passou no quadro, ela foi levar a prova para ser “rodada”. Voltou em seguida, corrigiu as multiplicações e pediu aos alunos para entrarem em alinhamento, para começarem as provas. Eles fizeram “filas” retas com as carteiras que estavam espalhadas. A professora entregou a prova e disse:

“Agora é prá calar, senão eu tomo a prova e mando embora. Al fica com zero”.

A atitude dos alunos nos dias de prova é bastante diferente daquela apresentada nas aulas normais.

Quando a professora terminou de entregar a prova de Português, por exemplo, o silêncio era total, não se ouvia um sussurro na sala e assim foi até terminarem a prova.

Um aluno perguntou alguma coisa sobre a primeira questão, ao que a professora respondeu.

“Eu não sei, de agora em diante sou analfabeta, não sei mais nada”.

Essa atitude, tanto dos alunos quanto da professora, foi observada em todos os dias de prova.

Ao aplicar as provas de Estudos Sociais e Ciências, a professora leu com os alunos todos os “pontos” marcados para prova, antes de realizá-la. Depois, veio até mim e disse que eu observasse, porque nem assim, eles iam conseguir se sair bem. Entregou a prova de Estudos Sociais e disse que é impossível que eles não acertem, pois ao ler os pontos, frisou as questões da prova.

Quanto ao conteúdo, as provas exploravam realmente o que havia sido dado, porém os tipos de exercícios muitas vezes eram diferentes. Na prova de Português, por exemplo, a professora copiou um trecho de um texto do livro. O texto ficou incompleto e sem sentido, o mesmo ocorrendo com a interpretação, que citava fatos não constantes no trecho do texto copiado.

A prova era mal elaborada, tanto no que diz respeito ao aspecto estético, quanto à exploração do conteúdo.

Na prova de Estudos Sociais havia quatro erros de concordância, o mesmo ocorrendo com a prova de Ciências, que além de erros de concordância, apresentava também erros de acentuação.

As questões destas duas provas eram muito parecidas com os pontos trabalhados em sala e mesmo assim, os alunos saíram-se muito mal.

Ao chegar com os resultados da prova de Estudos Sociais, a professora disse aos alunos que antes de ler ia “passar um sabão”, porque ela estava decepcionada.

“É um absurdo, as notas foram baixíssimas, mesmo eu lendo os pontos antes da prova e frisando as questões. Não sei mais o que fazer para enfiar as coisas na cabeça de vocês”.

Começou então a ler as notas. Quinze, dos trinta e seis alunos obtiveram nota abaixo de cinco. Ao ler as notas, alguns alunos emitiam um “icha”, expressando descontentamento, outros ficavam tristes com o mal resultado e muitos riam e brincavam, não denotando preocupação com a nota.

Três dias após o término das provas, a professora chegou na sala, cumprimentou os alunos e disse que ia ler os resultados das provas, acrescentando que quem ficou com média abaixo de seis está de recuperação e ainda que só duas alunas dispensaram as quatro disciplinas. Pediu aos alunos para anotarem seus resultados e mostrarem aos pais. Começou então a ler as notas.

O aluno nº 2 ficou triste com o seu desempenho, me olhava sem graça, parecendo querer justificar-se.

A aluna nº 6 ficou brava e fez cara feia para a professora, ao receber suas notas.

Percebi que a aluna nº 13 estava chorando ao anotar seus resultados, o que a professora não viu. Por outro lado, a aluna nº 15, ria e brincava, mostrando suas notas aos colegas, que foram baixíssimas.

Muitos alunos me pareceram receber com indiferença o resultado de seu desempenho.

Não observei no decorrer da realização das provas, nenhuma atitude diferente dos alunos com relação às mesmas (nervosismo, tremores, etc.) embora tenha observado mudança de comportamento da turma como um todo, que ficava em silêncio absoluto, o que não era comum nos outros dias.

A professora, embora tenha dito na entrevista que só avaliava através das duas provas, estava sempre emitindo juízos a respeito do desempenho dos alunos:

“Essa turma é caso de Ensino Especial, eles não aprendem nada”.

Em uma aula expositiva de Matemática, perguntou a aluna nº 6 se ela havia entendido. Antes que a aluna respondesse, a própria professora respondeu:

“Não entendeu nem vai entender nunca”.

Na mesma aula, ficou brava e disse que nessa turma ninguém sabe nada.

Numa aula de Português, chega uma professora na janela e pergunta se os alunos que estavam atrasados recuperaram.

A professora respondeu: “Recuperaram nada, a conversa não deixa. Estão é piores”.

Outro dia, durante a aula, a professora me disse que fica com dó de três meninas que sentam-se na frente.

“Elas sabem tudo, acompanham tudo e ficam prejudicadas, pois não tem outra terceira para colocá-las”.

Me disse ainda que tem alguns alunos nessa turma que nem vale a pena tentar, pois eles vão repetir mesmo.

Na entrevista a professora afirmou que não leva em consideração aspectos como habilidades, hábitos e atitudes ao avaliar, que se prende somente ao resultado das provas.

Afirmou ainda que para ela a função da avaliação é ver como estão as crianças, se elas estão tirando proveito daquilo que ela está ensinando e ao mesmo tempo ver se precisa “apertar” mais, se precisa dar mais exercícios ou dar mais “ensinamento”.

Para esta professora, não seria necessária a nota na escola, pois ela conhece quem sabe e quem não sabe.

Por outro lado, com relação à avaliação propriamente dita, argumentou:

“Deve avaliar, porque se a gente num avalia esse aluno como que a gente pode mandar ele prá série seguinte, se ele num tem conhecimento da série onde ele está?”

Quando perguntei à ela qual a relação entre objetivo e avaliação, a professora esforçou-se em elaborar uma resposta:

“Porque com os objetivos eu posso tirar uma idéia do que eu quero prá eles, do qual tipo de aprendizagem e a avaliação é prá ver se eu consegui.”)

Perguntei ainda qual era o seu comportamento quando mais da metade da sua turma obtinha notas abaixo de cinco e ela me disse que sua primeira atitude é procurar a direção, pedir uma sugestão para a coordenadora prá ajudar, ver o porque desses resultados. No entanto, completa, nunca vieram ajudar, nunca teve ajuda delas. Disse que as colegas “que são formadas” é que ajudam mais, dão sugestões, emprestam material, etc.

Para ela, a deficiência da turma está relacionada à formação anterior deles, que foi muito ruim, pois tem menino na sala que deveria estar na primeira série.

Com relação à recuperação, a professora afirmou que a recuperação paralela, feita todo final de bimestre até que funciona, mas aquela só no final de ano é prá “inglês” ver.

Na Escola Z, a recuperação é chamada paralela e é realizada a cada final de bimestre, com todos os alunos que não alcançam média igual ou abaixo de seis.

Disse que a recuperação tem dado resultado na sua turma, no entanto, pelo que eu observei durante a mesma, esse resultado é incipiente, pois os alunos que ficaram em recuperação, praticamente mantiveram as mesmas deficiências.

A professora não mudou seu procedimento durante a recuperação e a sua “revisão”, foi dada através de exercícios no quadro.

Um outro fato que me chamou a atenção foi a atitude da coordenação da escola juntamente com os professores, ao decidirem que a prova de recuperação de Estudos Sociais e Ciências seria dada um dia depois da entrega dos resultados.

E isso realmente ocorreu. A professora avisou aos alunos e no dia da prova leu com eles os pontos das duas disciplinas e em seguida passou as questões no quadro para copiarem.

No dia da prova de recuperação de Português, a professora chegou, passou exercícios no quadro e me disse que nem havia elaborado a prova ainda. Sentou-se em sua mesa, pegou o livro adotado, folheou-o e começou a passar a prova no stencyl. Minutos depois, saiu, voltando em seguida com a prova já mimeografada. Entregou aos alunos e pediu para que pegassem o livro, pois ela não passou o texto no stencyl, somente a interpretação e a parte de gramática.

Perguntei sobre a nota da recuperação e ela me disse que “depende do aluno”, ou ela soma as duas notas (Prova + recuperação) e dá uma média ou então aproveita a nota maior.

Assisti o Conselho de Classe desta turma no final do ano, apesar de ter terminado as observações em agosto, mas ainda permaneci na Escola Z acompanhando outra turma, até o final do ano.

No Conselho estavam presentes a diretora, a coordenadora e as professoras de 1ª à 4ª série.

Conversando comigo antes de iniciar o Conselho a professora disse que por ela, reprovava bem mais da metade da turma, mas as colegas a aconselharam a não fazer isso, pois poderia “ter problemas” com a Delegacia Metropolitana de Ensino. Por isso mesmo, ia tentar aprovar o maior número possível de alunos.

A coordenadora pegou o “mapa” com as notas dos alunos e disse que está muito preocupada com essa turma, que pelo visto, mais de 60% seriam reprovados. A professora retrucou que pegou alunos que não sabiam nem escrever. A diretora, por sua vez, afirmou que os alunos que tem problema mais sério, não foram alunos da escola.

A Professora 3 comentou que pediu ajuda a quem estava por perto, pedindo sugestões de formas de trabalhar com essa turma, pois esses alunos “foram escolhidos a dedo”, que iguais a esses “nunca mais”.

Justificou-se bastante, dizendo que fez de tudo, deu cópia, caligrafia, deu até coordenação motora.

Antes de começar o Conselho, a coordenadora me disse que hoje seria um “mini-conselho”, pois não iriam analisar aluno por aluno, mas a turma como um todo. Citam apenas o nome de seis alunos mais problemáticos.

A professora da 4ª série diz à Professora 3 que se fosse ela não reprovava 60% da turma, ao que aquela responde:

“Como que eu faço então”?

A colega insistiu:

“Aprova pelo menos mais três, pois os pais não entendem tanta reprovação e não aceitam”.

A Professora 3 disse-me que estava muito preocupada com esse resultado. Ao final, dos 36 alunos, 12 foram reprovados e o restante, aprovados.

3.2 - PROFESSORA 4

A Professora 4 tem formação a nível de Magistério e ministra aulas há 7 anos. Já trabalhou em escola particular, mas atualmente está vinculada somente à escola pública.

Já trabalhou com turmas de alfabetização, 2ª e 4ª séries da 1ª fase do Ensino Fundamental e 5ª e 6ª séries na 2ª fase. De todas estas turmas, diz ter se dado melhor na alfabetização.

Afirma ter optado pela 1ª fase “principalmente por ser mais rápido, ou seja, você planta e colhe mais rápido do que na 2ª fase, sem falar que as crianças maiores são muito rebeldes e eu gosto de criança mais meiga”.

Antes de ser professora já trabalhou como faturista, técnico em contabilidade e secretária. Atualmente, além de lecionar, vende roupas para complementar o salário, “que além de ser pouco, nunca é pago em dia”.

Atribui a escolha desta profissão ao fato de desde muito nova, estar sempre substituindo sua mãe em sala de aula.

“Quando eu peguei um escritório para tomar conta eu vi que não me realizava só no escritório, dar aula é mais completo do que ficar 8 horas trancada numa sala, sem ter contato com criança”.

Com relação ao seu curso de formação, acredita que os professores fantasiam muito e não mostram a realidade lá fora, que quando estava estudando, achava tudo lindo, que ensinar seria uma coisa bela e maravilhosa e a realidade é outra, o que a ajudou, complementa, foi o dia-a-dia, o contato com outras colegas, a prática.

No seu curso ensinavam que deveriam utilizar material didático para todo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, no entanto, argumenta, a realidade é outra, você só tem condição de trabalhar com giz e apagador, quando muito!

Diz ainda que o trabalho realizado por ela em sala de aula se deve muito mais a experiência adquirida na prática, do que ao seu curso de formação.

A Professora 4 trabalha na Escola Z há cinco anos, tendo passado pela alfabetização, 4ª série, sendo responsável este ano pela turma do 2º C. B. A., com 25 alunos.

Esta turma é muito heterogênea, tanto em termos de idade, que varia de 8 a 13 anos, quanto em termos de nível de aprendizagem, pois quatro destes alunos não são alfabetizados, em torno de 10 deles tem dificuldades na leitura e na escrita e 11 lêem e escrevem bem.

3.2.1 - A prática pedagógica da Professora 4:

De acordo com informações da Professora 4, é realizada na escola uma reunião bimestral dos professores para fazer o planejamento. Eles se reúnem por turno e por séries, no caso do C. B. A. reúnem-se as professoras das três séries. Nessas reuniões, trocam idéias e planejam as atividades para o bimestre seguinte.

A professora diz que no seu caso, particularmente, trabalha de acordo com o desenvolvimento da criança, ou seja, não faz planos. Para ela:

“A realidade tem que ser na sala de aula, não adianta eu planejar o que eu vou dar durante a semana se eu tenho 1, 2 ou 3 alunos que não estão acompanhando, e eu sei que tem condições de acompanhar, então meu planejamento é assim, feito na sala de aula, lógico eu planejo semestralmen-

te e tento acompanhar, mas se minha turma não acompanha, não adianta eu só acompanhar!”

A professora se contradiz, pois no início da entrevista me disse que faziam planejamento bimestral na escola e em seguida, repete várias vezes que o faz semestralmente e que na maioria das vezes não acompanha o planejamento. De vez em quando, dá uma olhada para ver se está de acordo.

No início do 2º semestre de 1991, época em que comecei as minhas observações na Escola Z, tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica estavam de licença por três meses, só retomando suas atividades no final de outubro. A coordenadora de turno respondia, pelo menos no turno matutino, por essas duas pessoas. Além de controlar frequência e horário de professores, marcava com eles dias de provas, discutia alguns assuntos sobre conteúdo, individualmente, no corredor, na porta da sala ou na sala de professores, pois não presenciei nenhuma reunião com esse objetivo, a não ser quando a coordenadora pedagógica voltou e pediu para os professores se reunirem por turma e realizarem um levantamento sobre o andamento do conteúdo.

Não havia nenhum controle formal das atividades desenvolvidas em sala de aula e/ou planejamento prévio das mesmas.

As observações que deveriam ser feitas por mim em um bimestre, prolongaram-se por todo o semestre, face às freqüentes paralisações, devido ao atraso de salário. Quando não paravam totalmente, davam aula somente metade do período previsto, até 9:30h.

A professora em questão adota uma certa rotina em sala de aula, embora não faça planos de aula. Todos os dias, ao chegar, dizia aos alunos para pegarem a tarefa de casa e começarem a passá-la para o caderno, enquanto ia chamando cada um em sua mesa para corrigi-la.

Os alunos começavam a trabalhar e um a um iam levantando e levando a tarefa, a qual a professora corrigia, fazendo comentários do tipo:

“Passarinho é com dois s, atenção!”

“Você está melhorando a cada dia que passa,... (nº 10). Sua letra está bem melhor e sua tarefa quase não tem erros.”

“Que tarefa mal feita, ... (nº 21) Pode tratar de caprichar mais!”

“Você precisa fazer mais cópias e treinar a leitura em casa. Só assim vai melhorar nas tarefas”.

Falava tão baixinho com os alunos que eu tinha que me esforçar para ouvir os comentários que fazia, o que me levava a procurar sentar sempre perto de sua mesa, visto ela adotar esse procedimento diariamente.

Ao terminar de corrigir a tarefa de casa, a professora dizia ao aluno que estava na sua mesa para sentar-se e continuar passando a tarefa para o caderno, o qual o aluno levava também para ser corrigido assim que terminava.

Para ela, este procedimento faz parte de um processo contínuo, no sentido construtivo, pois ao terminar de corrigir e pedir que os alunos passem para o caderno os exercícios corrigidos, está lançando mão de uma forma a mais de aprendizagem.

Acredita ainda que os alunos vendo os erros, vão tentar não cometê-los novamente, porque não adianta nada corrigir sem mostrar os erros para eles. Diz que às vezes leva algumas tarefas para corrigir em casa, pois como são 25 alunos, tem dia que não dá para corrigir tudo com eles,

“mas eu prefiro fazê-lo junto com a criança, pois assim o resultado é melhor”.

Uma outra prática freqüente da professora é “tomar” a leitura dos alunos.

“A leitura é o ponto x da sala de aula, eu gasto em média 50% do tempo com leitura, aí eu deixo de fazer outras atividades, porque sempre que se faz leitura você está avaliando e é por isso que eu gasto muito tempo”.

Diz ainda gastar 30% do seu tempo em sala com aula expositiva, no entanto, em mais de um bimestre acompanhando suas aulas, presenciei apenas cinco aulas expositivas.

Sua preocupação básica, conforme observei, era a leitura, correção de tarefas e cópia.

Para o tratamento da matéria nova, a professora utiliza geralmente o primeiro período da aula, invertendo a ordem estabelecida na sua rotina.

Em uma aula de Português, para introduzir masculino e feminino, a professora chegou, cumprimentou os alunos e começou:

“Hoje vamos aprender uma coisa nova. Prestem bastante atenção. Venha aqui ... (nº 12) e você ... (nº 17).

“Veja bem, aqui temos uma...”

Algumas crianças respondem **mulher**, outras **menina**.

“E aqui temos um...”

Da mesma forma, algumas crianças respondem **homem** e outras **menino**.

“Pois bem, o companheiro da mulher é o ... e o companheiro da menina é o ...”

Espera que os alunos completem a resposta e continua:

“Sabiam que todos os animais tem um companheiro? Vamos ver?”

Escreve então o nome de vários animais no quadro e pede aos alunos que digam qual é a companheira, os alunos vão falando e ela complementa:

“Quando eu pedir a companheira é a mesma coisa que falar para dar o feminino e quando eu pedir o companheiro é o mesmo que dê o masculino. Agora a gente vai fazer um exercício e eu quero ver quem aprendeu. Peguem os cadernos”.

A Professora 4 expressou assim a sua maneira de introduzir a matéria nova:

“Eu chego na sala de aula, exponho a matéria, jogo uma brincadeira em cima disto, logo em seguida eu faço perguntas aos meus alunos e logo vem uma atividade, atividade em sala de aula, automaticamente já estão preparados para levar para casa, que é uma maneira de fixar a matéria”.

Apesar de ter assistido um número muito pequeno de aulas expositivas durante o período observado, pude perceber que a professora demonstra segurança e domínio do conteúdo a ser transmitido.

Segundo ela, o aluno aprende não é para os pais ou para ela, mas sim para ele mesmo, porque a sociedade vai cobrar dele mais tarde, ele tem que aproveitar ao máximo esta chance, porque o que ele aprende na escola, vai precisar na vida, eles vão viver é no mundo lá fora (referindo-se ao “mundo” fora da escola).

No que se refere à disciplina, não constatei nenhuma dificuldade por parte da Professora 4 no manejo da turma. Fala sempre muito baixo, em raras ocasiões eleva o tom de voz e a rotina imprimida por ela na sala e o silêncio dos alunos, tornam a aula monótona, causando um certo marasmo. É tudo tão calmo, as coisas feitas devagar, todos falam baixo, se locomovem com cuidado, vão até a mesa da professora, voltam para seus lugares, sentam-se e estão sempre fazendo alguma atividade. Nos poucos momentos em que há conversa, a professora chama o aluno em questão pelo nome, pedindo silêncio e é atendida com presteza.

Em uma aula, na qual os alunos estavam fazendo uma cópia, a professora passou de carteira em carteira olhando-as. Chamou a atenção do aluno nº 8, dizendo que sua cópia não estava boa e pediu à ele para fazê-la de novo. Ele arrancou a folha

do caderno e recomeçou. Pediu outra aluna para arrancar a folha e fazer de novo. Apagou parte da cópia do aluno nº 21, dizendo a ele para refazer, pois já que ele veio de uma turma mais adiantada que essa e que é inteligente, não vai admitir garranchos.

Não há balbúrdia na sala. Um ou outro aluno conversa, só que o fazem em voz baixa, o que não chega a prejudicar a turma. A professora consegue trabalhar sentada em sua mesa, (onde passa a maior parte do tempo) “tomar” leitura, corrigir as tarefas, comentá-las com os alunos, o que é difícil de se ver em escola pública.

Falando sobre disciplina em sala de aula, a professora disse na entrevista que disciplina se consegue no primeiro dia de aula, com uma conversa com os alunos, para que eles conheçam a maneira de ser do professor. O resto, vem no dia-a-dia.

Apesar de não haver indisciplina na sala e apesar do relacionamento da professora com seus alunos não apresentar nenhum problema mais sério, percebi por outro lado que este relacionamento diz respeito somente ao aspecto formal da sala de aula. Não presenciei a professora conversando outros assuntos que não dizem respeito à escolaridade e/ou tendo alguma outra forma de ligação com as crianças.

Cumpria da “melhor forma possível”, segundo ela mesma me disse, o seu papel de professora, apenas isso.

Em sua rotina diária também está incluída a utilização do livro didático. Após corrigir as tarefas de casa na folha e no caderno, depois que a criança a transcrevia, a professora pedia aos alunos para pegarem o livro de Português e treinarem a leitura na qual estivessem. Em seguida, chamava cada criança em sua mesa para ler e ia anotando no seu caderno de controle os resultados com sinais +, -, ±. Assim que o aluno terminava de ler pedia à ele que fizesse a interpretação do texto e os exercícios complementares.

Em uma das muitas aulas que utilizou esse procedimento, a professora levanta-se da sua mesa e circula por entre os alunos, que estão fazendo exercícios nos livros. Comentou com alguns que estavam atrasados que não ia esperar o dia todo, ficou brava com outros que segundo ela estão com a letra horrorosa e ao fazê-lo foi apagando os exercícios de alguns e pedindo para fazer de novo, pois desse jeito não ia acertar.

Voltou para o seu lugar e foi chamando aqueles que já terminaram, começou a corrigir a tarefa, fazendo os comentários de sempre, ou seja, determinadas palavras escritas erradas, letra ruim, falta de capricho, etc.

Antes do aluno voltar para o seu lugar, a professora entregou uma folha mimeografada, dizendo: “é para fazer agora e bem feito”. Estes exercícios na maioria das vezes eram diferentes entre si, pois a professora aproveitava sobras do ano anterior, de outras turmas e até mesmo de outras escolas.

3.2.2 - A avaliação da aprendizagem na prática da Professora 4:

De acordo com informações prestadas pela Professora 4 na entrevista, a avaliação do C. B. A. é diferente, os alunos não fazem prova.

“A gente avalia o aluno como um todo, porque a criança tem mil e um problemas, eu tento avaliar leitura, caligrafia, tarefas de casa, de classe, enfim, o desempenho do aluno, é uma avaliação especial”.

Segundo ela, a avaliação é feita através de um relatório, que as professoras preenchem no final de cada bimestre.

Pergunto então como ela faz para acumular dados para o preenchimento deste relatório e ela me esclarece que possui um caderno onde controla o desempenho da criança no seu dia-a-dia, se fez a tarefa e como a fez, se conseguiu ler e como leu, etc. No final do bimestre, com os dados que foi colhendo no dia-a-dia, faz a avaliação preenchendo os relatórios.

A cada final de bimestre é marcada uma reunião com os pais dos alunos, estes recebem o relatório e conversam com a professora sobre as observações existentes nele. Após examiná-lo e conversar com a professora, os pais o devolvem, pois só o levam para casa no final do ano letivo.

Em nenhum momento na sala de aula, presenciei a professora utilizando a nota ou a avaliação em si como forma de pressão para melhorar o desempenho dos alunos e/ou como controle de disciplina.

Para ela,

“avaliar seria saber se o que eu estou ensinando, ele (o aluno) está aprendendo”.

Argumenta que tenta transmitir aquilo que se propôs e se vê que conseguiu, é porque alcançou seu objetivo, acreditando que o objetivo da avaliação é ver se conseguiu transmitir o conteúdo.

Embora não faça provas ou testes com seus alunos ou seja, não utiliza estes instrumentos mais formais de avaliação, a professora está sempre e com muita frequência avaliando o desempenho de seus alunos na rotina diária da aula.

Em uma aula em que a professora “tomava” a leitura dos alunos, fazia comentários do tipo:

“Parabéns, nº 11. Sua leitura está excelente”.

“Vá ler mais nº 21 e depois volte aqui. Você precisa melhorar”.

“Puxa, você está lendo bem melhor...! Mais um pouco de treino e você vai ficar ótimo!”

Numa aula de Português, os alunos faziam a cópia de um texto, enquanto a professora passava de lugar em lugar “avaliando-os”:

“Pode arrancar a folha e fazer de novo... (nº 7), eu não vou aceitar essa letra”.

“Apague a última parte e faça de novo, nº 16”.

“Que letra linda, nº 04. Continue caprichando, dá gosto ver o seu caderno”.

Todas estas observações e outras acumuladas no decorrer das aulas eram transcritas para um caderno que a professora utilizava para controle desses dados.

Durante uma aula de Matemática em que os alunos estão copiando os exercícios do quadro, a professora comenta com o aluno nº 21.

“Sua letra está melhorando, o que você está fazendo?”

O aluno exhibe uma expressão de muita alegria e continua copiando sua tarefa, cantarolando.

Não foi presenciado nesta turma a realização de nenhum tipo de trabalho em grupo e nem auto-avaliação por parte dos alunos.

A metodologia mais utilizada pela professora em sala de aula era o atendimento individualizado, comentando com os alunos seus erros, esclarecendo dúvidas, dando sugestões, fazendo críticas, etc, o que pode ser atribuído a turma em si (C. B. A.), ao nível dos alunos, pois uns liam e escreviam muito bem, outros mais ou menos e três não sabiam ler ou ainda à forma particular desta professora trabalhar.

Segundo informações dadas na entrevista, a sua avaliação é feita individualmente, ou seja, ela não compara o desempenho do aluno com o desempenho do grupo.

“Eu avalio ele individualmente, pois às vezes ele pode ter crescido, ele pode não estar no mesmo nível da turma e ele cresceu de acordo com sua capacidade”.

Quando perguntei à professora qual a relação objetivo-avaliação, ela me disse que objetivo é aquilo que quer alcançar, se dá uma matéria, o seu objetivo é que todos os alunos aprendam e avaliação é avaliar se foi “correspondido” o que deu, ou seja, se os alunos aprenderam, se não, alega, “não alcancei meu objetivo”.

Considera muito positiva a forma utilizada por ela para avaliar, afirmando que avaliar somente com uma nota, é injusta para com o aluno.

Os relatórios preenchidos bimestralmente pela professora com base nos dados acumulados no decorrer do período, constam de uma capa com a identificação da escola, na segunda página, dados pessoais do aluno e a seguir, uma relação dos aspectos afetivo, perceptivo, motor e cognitivos a serem avaliados. Em seguida, oito páginas, nas quais consta o seguinte título: *Apreciação sobre o desempenho do aluno: (Bimestre: ____ Ano: ____)*. (Anexo III).

Li todas as observações do 1º bimestre e percebi que elas se diferenciavam apenas por pequenos detalhes. A maioria tinha os mesmos dizeres:

“O aluno desenvolveu em parte a leitura, escrita, e reprodução de textos. Leu 10 textos do livro básico e vários complementares.

Conhece e identifica palavras quanto ao número de sílabas, sílaba tônica, alfabeto maiúsculo e minúsculo, encontro vocálico, consonantal, dígrafo, frases afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas, plural, singular, aumentativo e diminutivo. Identifica, lê, escreve, compõe e decompõe numerais de 1 a 500.

Consegue armar e desenvolver fatos fundamentais da adição e subtração. Tem conhecimentos gerais de alimentação, higiene, animais, plantas e datas comemorativas.”

A variação, na maioria das vezes estava no início, onde o termo **em parte** era substituído por: **muito bem, bem** ou então por: **o aluno teve um ótimo desenvolvimento**. O restante, estava igual em todos os relatórios.

Mesmo não elaborando e não aplicando provas, a Professora 4 me disse ser contra a avaliação pura e simplesmente através de uma prova bimestral pois as crianças vão estudar com a preocupação de tirar uma boa nota, e não de aprender realmente o conteúdo.

Disse que quando trabalhava em outras turmas e tinha que dar notas através de provas, tentava diluir ao máximo esta avaliação no decorrer do bimestre, dando uma “provinha” toda semana.

Acrescenta achar importante avaliar no começo, meio e fim de uma unidade, para se ter condições de perceber o todo.

No que diz respeito à recuperação, a Professora 4 se colocou da seguinte forma:

“Minha turma faz recuperação todos os dias.

Recuperação tem que ser no dia-a-dia, pois o que o aluno não aprendeu em meses, ele não vai aprender em uma semana. Eu sou contra a palavra recuperação”.

Segundo ela, o C. B. A. oficialmente não precisa dar recuperação como as outras turmas, mas a escola pede que no período reservado para recuperação das outras turmas as professoras de C. B. A. dêem reforço para os alunos mais atrasados.

Eu assisti o Conselho de Classe desta turma, realizado no final do ano, pois apesar de ter começado as observações em agosto, fiquei todo o semestre acompanhando a turma, devido às freqüentes paralisações.

No Conselho de Classe estavam presentes a diretora, a coordenadora pedagógica e as professoras da 1ª à 4ª série. A turma da Professora 4 foi a segunda turma a ser enfocada.

A coordenadora, com o diário na mão, ia falando o nome dos alunos e a professora comentava a respeito do desempenho dos mesmos.

A coordenadora comenta que não sabe o que vai fazer com essa turma, que é muito heterogênea e muitos não tem condição de ir para a 3ª. A professora comenta sobre o caso do aluno nº 25.

Segundo ela, o pai deste aluno a informou que ele está na escola pública como castigo, porque era muito custoso na outra. Diz à coordenadora que ele vai passar.

A professora disse que o nº 1 é terrível, mas é inteligente, tem condição. O nº 2 também. Fez uma consideração sobre a aluna nº 3, dizendo que ela é muito tímida, tem dificuldade e pergunta à coordenadora se o fato dela repetir o ano não seria pior. A coordenadora disse que não e pela fisionomia da professora percebi que não ficou satisfeita.

Comentou ainda, preocupada, que os alunos nº 20, 21 e 22 não devem ir para frente, mais sim, voltar para o C. B. A.I, voltar para a estaca zero, porque eles não acompanham.

Após comentar a situação de cada aluno, a professora fez um controle com os nomes dos alunos, dos quais 11 foram aprovados, 10 ficaram para reforço e quatro não seriam aprovados, sendo que três destes voltariam para o C. B. A. I.

Na entrevista, quando perguntei à professora o que ela faz quando mais da metade da sua turma não consegue ter o desenvolvimento esperado, ela respondeu:

“Bom, primeiro você tem que se auto-avaliar, será que você não está ruim, às vezes você está passando a matéria e eles não conseguem assimilar, aí eu vou voltar, como eu sempre faço”.

CAPÍTULO IV

AVALIANDO A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

No capítulo anterior foi descrita a prática docente de quatro professoras da 1ª fase do ensino fundamental, de escolas públicas localizadas em Goiânia. Neste capítulo, se fará a análise desta prática e das concepções que a embasam, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem.

Embora duas destas professoras trabalhem com o Ciclo Básico de Alfabetização⁸, e as outras duas com o Ensino Regular, optei por analisar a sua prática em conjunto. Isso se deve ao fato de não ter percebido grandes diferenças entre as turmas de C.B.A. e aquelas do ensino regular e ainda por acreditar ser mais enriquecedor para o trabalho a análise conjunta da prática educativa desenvolvida por essas professoras em sala de aula.

1 - OS COMPONENTES DO PROCESSO DE ENSINO E A AVALIAÇÃO

Tendo como base a pesquisa realizada com quatro professoras nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais e ainda a minha experiência como profissional do ensino, pude constatar que a prática que se encontra nessas escolas é uma prática tradicional, mesclada com práticas escolanovistas e tecnicistas levando em conta a forma de trabalhar daquelas professoras.

⁸ O C.B.A. como já foi esclarecido anteriormente, tem uma proposta diferenciada de trabalho, baseada no construtivismo e em consequência, uma forma própria de avaliação que, pela proposta, é feita diariamente, culminando ao final do bimestre em um relatório descritivo do desempenho do aluno.

No que se refere ao planejamento, cada uma das escolas pesquisadas dá um encaminhamento diferente e pelo que pude perceber, não é a realização do planejamento antes do início das aulas ou alguns dias depois – para se conhecer a clientela – que vai garantir a efetividade do processo de ensino.

Na Escola X por exemplo, onde trabalha a Professora 1, o planejamento é realizado no início do ano letivo, mas de acordo com depoimento dela mesma, já existe um planejamento anual pronto, que elas copiam e entregam para a coordenação para cumprir uma formalidade. No entanto, a despeito do planejamento anual se dar dessa forma, existe, na Escola X um processo dinâmico de realização dos planos diários de aula onde a coordenação pedagógica tem um papel preponderante, pois esta fornece aos professores um roteiro detalhado das atividades a serem desenvolvidas diariamente durante cada mês, em todas as disciplinas.

Seria esta uma forma autoritária de definir os conteúdos e controlar o trabalho dos professores?

Pelas minhas observações e tendo como base o depoimento da Professora 1, pude perceber que essa prática não é vista assim. A coordenação pedagógica acompanha, discute e revê semanalmente o trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula, tendo como parâmetro o roteiro de atividades do mês.

O processo educativo dessa forma, desenvolve-se de maneira mais coerente e integrada, pois os professores e coordenação, reunidos por série analisam o desenvolvimento dos conteúdos, e o conseqüente desempenho das turmas e os êxitos e dificuldades encontradas.

Percebi no entanto que apesar de se desenvolver essa forma de trabalho, falta à coordenação e professores uma postura mais crítica frente aos conteúdos pré-estabelecidos e a compreensão de que os objetivos da educação escolar não podem se limitar a mera e simples aquisição de conhecimentos.

Já a Professora 2, informou que na Escola Y não se faz planejamento. As aulas tumultuadas e improvisadas desta professora, retratam a falta de um planejamento que oriente o seu trabalho. Para LIBÂNEO (1991:221) *"O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos*

da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino".

A inexistência de uma rotina na sala de aula e o fato da professora "se perder" em seu trabalho várias vezes, vieram confirmar a importância do planejamento de um roteiro das atividades a serem desenvolvidas.

As professoras 3 e 4, da Escola Z, realizam o planejamento uma semana após o início das aulas, "para que se conheça o aluno para o qual se vai planejar."

Esse entendimento de planejamento não assegura a integração entre escola-aluno-realidade social, pois levar em conta a clientela que se recebe na escola é muito mais do que conhecer a sua realidade e procedência. A escola necessariamente deverá ter uma proposta pedagógica que considere os condicionantes sócio-culturais-econômicos e políticos presentes na vida do aluno, articulando formas de trabalhar no sentido de cumprir o papel que lhe é atribuído, assumindo a não neutralidade da educação e conseqüentemente do planejamento.

Não presenciei durante as observações as Professoras 3 e 4 manuseando o planejamento ou se pautando por ele, a não ser em um dia em que houve reunião para fazer um "remanejamento", revendo os conteúdos do planejamento anual que não tinham sido trabalhados e os que seriam trabalhados dali para frente.

As duas professoras tinham como referencial o livro didático, pois todas as atividades eram retiradas e baseadas nele.

A postura das professoras analisadas quanto aos conteúdos de ensino pouco diferiu entre si. Trabalham com os conteúdos pré-determinados sem questionar a sua validade, adequação e eficácia. Apenas a Professora 1 tentou em alguns momentos estabelecer a ligação entre o conteúdo trabalhado e a sociedade mais global. Apesar disso, essa professora não consegue fechar satisfatoriamente essa ligação e muito menos posicionar-se criticamente frente a ela. As professoras acabam por se tornar meras executoras de um planejamento realizado "a priori", que não assegura a compreensão da globalidade do trabalho pedagógico. Na verdade *"não se trata apenas de selecionar e organizar uma teoria para guiar a ação, mas, trata-se, isto sim, de*

lançar mão do saber sistematizado (conteúdo) para dar conta de explicar problemas postos pela prática". (MARTINS, 1989:81)

A despeito das tentativas da Professora 1, houve por parte das professoras dificuldade em estabelecer a relação teoria x prática, a partir dos conteúdos apresentados.

Os objetivos de ensino definidos tecnicamente no planejamento, expressavam apenas a preocupação em cumprir a formalidade de um plano anual de trabalho, não retratando a dinamicidade que ocorre em sala de aula e muito menos o que a professora queria alcançar em cada unidade de ensino.

Para a Professora 1, seu objetivo maior é "fazer com que o aluno aprenda" e isso ficou claro na pesquisa, dado o seu empenho para que o aluno aprendesse. Também a Professora 4 expressou se preocupar muito com a aprendizagem efetiva do aluno, dizendo ser esta a sua finalidade.

As professoras 2 e 3 por sua vez, demonstraram pouca preocupação com a aprendizagem do aluno, denotando que realizavam o seu trabalho por obrigação, cumpriam os seus horários e as determinações da escola, sem no entanto se "desgastar" para que seus alunos aprendessem, justificando essa postura pelos baixos salários recebidos e a falta de condições de trabalho.

O compromisso do professor para com o trabalho que desenvolve e conseqüentemente para com o seu aluno expressa-se através da sua prática em sala de aula e da maneira de colocar-se frente ao processo ensino-aprendizagem.

O seu procedimento ao desenvolver o conteúdo previsto também retrata o seu compromisso para com o trabalho pedagógico.

A Professora 1, foi dentre as professoras pesquisadas a que mais utilizou procedimentos diversificados em sala: aula expositiva, exercícios, filmes, discussões, trabalhos em grupo, etc, o que vem comprovar o seu envolvimento no processo e preocupação com a aprendizagem dos alunos. Talvez por isso mesmo essa tenha sido a turma que apresentou melhor desempenho no decorrer da pesquisa.

A Professora 4, apesar de não variar muito seus procedimentos, também conseguia maior efetividade no processo de ensino, o que eu atribuo ao fato dela ter uma rotina estabelecida, de trabalhar com o aluno individualmente e de conseguir mobilizar a turma para a realização das atividades.

As Professoras 2 e 3, por outro lado, dificilmente alteravam seu procedimento, não conseguindo envolver os alunos no processo, não conseguindo sequer disciplina satisfatória que possibilitasse a transmissão de conhecimentos. Após acompanhar a aula dessas duas professoras, constatei mais uma vez a importância da disciplina em qualquer atividade humana, especialmente no trabalho escolar, que dificilmente se realizará sem disciplina, o que significa mais do que normas disciplinares, mas sim, algo que se constrói no dia-a-dia da sala de aula, através do entendimento da sua necessidade e do seu significado.

Para estas professoras não parecia claro que a metodologia utilizada para se trabalhar os conteúdos, bem como os objetivos almejados estão estreitamente vinculados à concepção de avaliação que embasa o seu trabalho.

1.1 Concepção de avaliação: do discurso à prática

Para se fazer uma análise do processo avaliativo desenvolvido por essas professoras é necessário que se explicita a concepção de avaliação que embasa o trabalho de cada uma delas e o sistema avaliativo assumido pela escola.

Na Escola X é solicitado aos professores no mínimo duas avaliações por bimestre, mas a Professora 1 diz realizar muito mais do que isso, pois está sempre avaliando os alunos.

Para ela *"avaliar é ver se o menino sabe sair de determinada situação"*.

Essa postura com relação a avaliação reflete a concepção que esta professora tem sobre o papel da escola na atual sociedade. Acredita que a relação escola/sociedade-

de *"tem que ser total e a prioridade da escola deve ser preparar o estudante para sair de situações lá fora"*.

Concebe a escola enquanto um instrumento que pode contribuir para com a mudança do "status quo" do indivíduo e insiste nas suas respostas durante a entrevista no fato de que *"a escola deve mostrar a realidade lá fora, o que se aprende é para viver lá fora, lá fora é a continuidade da escola e a gente tem que estar preparado para o amanhã."*

Tem clareza ao expor suas idéias, e firmeza ao defendê-las, no entanto, percebi que na sala de aula, a Professora 1 não consegue estabelecer a ponte entre o seu objetivo maior e o processo avaliativo utilizado por ela.

Demonstrou na entrevista ter uma concepção eclética de avaliação, (tradicional, escolanovista e tecnicista) relativizando o valor da prova e mais especificamente da nota, enquanto representação do quanto o aluno aprendeu. Seu discurso tendia ligeiramente para uma linha progressista, defendendo uma avaliação diagnóstica e contínua, mas na prática valorizava os momentos formais de avaliação (prova, teste) e reforçava o valor da nota perante os alunos.

Que fatores impedem esta professora de articular as suas idéias sobre avaliação com a sua prática educativa?

Talvez esse comportamento se explique pelo que VASQUEZ (1977) chama de "práxis reiterativa ou imitativa", onde – apesar de toda uma concepção sobre avaliação – devido a sua formação e aos modelos educacionais vivenciados a professora não consegue embasar o seu trabalho em uma "práxis criadora" que supere o já existente e crie à partir dele.

O fato de considerar a avaliação como algo necessário, *"mas não esse tipo de avaliação que normalmente é feita na escola"*, demonstra que esta professora tem consciência da necessidade de acompanhar o desempenho do aluno, seus progressos e seus fracassos, o que segundo ela não precisa ser retratado através de provas e notas.

Defende uma avaliação mais qualitativa, apesar de estar sempre quantificando o desempenho dos alunos no decorrer do trabalho pedagógico, o que também vem

demonstrar a sua dificuldade em colocar em prática no dia a dia, as suas idéias sobre avaliação.

A Professora 2 demonstrou na entrevista certa confusão ao tentar definir avaliação da aprendizagem e por fim, expressou-a muito confusamente como sendo *"para ver se o aluno compreendeu o conteúdo"*.

Teve dificuldade também em estabelecer relação entre educação e sociedade, tentando articular suas idéias em torno do fato de que *"uma pessoa que nunca foi a escola vai ter problema em tudo... o ensino dá condição da pessoa sobreviver"*.

A desqualificação profissional desta professora era visível não só pela insegurança e dúvidas ao responder as questões que lhe foram feitas na entrevista, como também por suas aulas tumultuadas e sem uma rotina de trabalho que propiciasse aos alunos condições de uma aprendizagem significativa.

Com relação a avaliação foi possível captar o entendimento por parte da professora do que se poderia chamar de uma concepção tradicional de avaliação, pois ela, além de achar necessário avaliar, acredita ser importante a aplicação de testes e provas e considera a prova como um meio de "forçar" o aluno a estudar.

Talvez advenha desta postura o fato de a professora ter dificuldade em trabalhar com a proposta do C.B.A onde o aluno é avaliado através do acompanhamento e observação diária do seu desempenho e embora tentasse, parecia não conseguir se desvencilhar da idéia de que para avaliar é necessário aplicar um instrumento formal de avaliação.

A Professora 3, tanto quanto a Professora 2, teve dificuldades na entrevista para expressar o que entendia por avaliação e apesar de tentar demonstrar uma postura progressista com relação ao assunto, a concepção de avaliação que embasava a sua prática também era a tradicional, onde avalia-se para ver se *"o aluno tirou proveito do que foi ensinado... se precisa de mais ensinamento, se pode correr mais com a matéria, se precisa parar"*.

Considera a avaliação extremamente necessária em sala de aula e pode perceber que para a Professora 3, é impossível conceber o processo educativo sem provas e notas no final de cada bimestre dada a sua preocupação com as primeiras e

com a quantificação meticulosa dos resultados, apesar de ter dito na entrevista que a nota não é necessária na escola.

Pelas normas da escola, é solicitado aos professores uma nota por bimestre e a Professora 3 "cumpre" formalmente essa exigência, portanto o desempenho do aluno é "medido" através de uma prova em cada disciplina, por bimestre. O que caracteriza esse entendimento de avaliação são os aspectos quantitativo e de mensuração, valorizados enquanto expressão do conhecimento assimilado ou não pelos alunos.

Para essa professora a função da escola é preparar o menino para ter um futuro melhor, um tipo de "ganho" melhor.

Alega não existir sociedade sem "ensino" (escola). Para ela, o fato de ser professora hoje demonstra a importância da escola na vida de uma pessoa e acredita que muitas pessoas já mudaram sua condição social através da escolaridade.

"Eu por exemplo, sou filha de lavadeira, se ela não tivesse me estudado (Sic!) eu num seria professora, taria no tanque também, lavando roupa". (grifo meu)

Essa concepção do papel da escola na sociedade retrata a procedência social da Professora 3 e a crença de que a passagem pela escola pode assegurar a mudança do status-quo do indivíduo.

A Professora 4, assim como a Professora 3, trabalha na Escola Z. O que diferencia o trabalho das duas é o fato de a Professora 4 ministrar aulas em uma turma de C.B.A. Os alunos do C.B.A. não fazem provas, sua avaliação é contínua, sendo que ao final do bimestre a professora preenche um relatório descritivo sobre o desempenho dos alunos.

Essa professora acredita que o papel da escola é preparar o aluno para viver em sociedade. Por essa postura, podemos depreender que cabe à escola "instruir o aluno para enfrentar a sociedade onde se insere, dando a essa instrução um caráter imediatista, pois para ela o que a escola deve ensinar é aquilo que o aluno vai precisar na vida, já que eles vão viver é no mundo lá fora.

Quanto à concepção de avaliação, a Professora 4 demonstrou coerência entre a forma com que encara o processo avaliativo e o trabalho desenvolvido por ela em

sala de aula. Diz que o objetivo da avaliação é ver se conseguiu transmitir o conteúdo, ou seja, se o aluno está assimilando o conteúdo transmitido por ela.

Não acredito que essa professora em seu trabalho reflita sobre os fins a que se destina o objeto avaliado, interpretando os resultados obtidos e o "valor de uso" que o conteúdo assimilado terá para o aluno no seu dia a dia, ou seja, ela não tem claro o fato de que precisaria haver em seu trabalho coerência entre avaliação e as condições sócio-econômica e cultural do aluno, para que a educação atue para além de preparar o indivíduo para a sociedade, o que seria uma mera adaptação e conformação ao já existente.

Um outro aspecto que diferencia esta professora das demais é o fato de não preocupar-se com nota e com instrumentos formais de avaliação, conseguindo realmente acompanhar o desempenho dos seus alunos no dia a dia, o que comprova a coerência entre a resposta dada na entrevista :-... "sou contra a avaliação só através de prova e nota" – e o trabalho realizado por ela em sala de aula, embora esse acompanhamento se desse com relação a tarefas e exercícios mecânicos, de repetição, que envolviam pouca criatividade por parte dos alunos.

No que diz respeito à prática avaliativa desenvolvida pelas professoras observadas e o que consta no regimento, apenas a Professora consegue trabalhar atendendo em parte o que é previsto nele. Por exemplo: utiliza vários procedimentos de avaliação e realiza auto-avaliação.

Apesar de no regimento constar que os dados obtidos à partir da avaliação dos domínios afetivo e psicomotor não serão computados aos dos domínio cognitivo, a Professora 1 o faz com frequência.

Já a Professora 3, não atende a nenhum dos itens expressos no regimento com relação à avaliação. Aplica unicamente uma prova no final de cada bimestre.

As Professoras 2 e 4, deveriam (mas não conseguem) se pautar pelas especificações constantes na Proposta para o Ciclo Básico de Alfabetização (1989), onde a avaliação "é vista como um processo em que todas as atividades previstas e realizadas são colocadas em confronto com os objetivos propostos, analisando as

causas do sucesso e do fracasso para a confirmação ou busca de novas alternativas. A forma de registro é a descritiva, abolindo-se notas e menções”.

O teor dos itens constantes no regimento retrata a falta de um embasamento teórico e de um projeto pedagógico consistente também por parte dos técnicos da SEC, pois os artigos ora se embasam numa tendência tradicional de educação (artigos 145, 146 e 149), ora no escolanovismo (artigo 147), ora no tecnicismo (artigo 145). Alguns artigos revelam ainda uma postura um pouco mais progressista com relação à avaliação (artigos 144, 148, 149).

1.2 O papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem

Para compreender o papel exercido pela avaliação no processo de ensino, é importante perceber os princípios que embasam os julgamentos feitos pelos professores ao avaliarem seus alunos, ou seja, os pressupostos valorativos presentes na avaliação escolar que explicitam o ato de **julgar** o desempenho dos alunos.

A Professora 1, apesar de ter demonstrado na pesquisa ser uma profissional consciente das suas atribuições, compromissada com a efetiva aprendizagem dos alunos, usou por várias vezes a avaliação como mecanismo de controle sobre os alunos e como meio de assegurar a disciplina e participação.

Em vários momentos na sala de aula, a professora atribuía e retirava pontos dos alunos por conversas fora de hora, esquecimento de tarefas e/ou materiais solicitados, usando sempre uma agenda onde controlava os "pontos".

Usava também os próprios alunos para vigiarem os colegas e conceder ou retirar pontos, principalmente quando o trabalho era feito em grupos.

Nesses momentos, sempre havia um grupo cuja atribuição era controlar o trabalho dos outros.

Essas práticas já ocorriam nos séculos XVI e XVII, sendo que na Pedagogia Comeniana defendia-se o "medo" como um ótimo meio de prender a atenção do aluno e estimulá-lo para o estudo. Para LUCKESI (1991:85) *"O medo e o fetiche são*

mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios".

A ameaça sempre presente na fala da Professora 1, retratava claramente um dos papéis que a avaliação exercia no processo de ensino:

"O dia da prova está chegando"!

"Quem errar este exercício perderá meio ponto".

"Marquem um X nisso aí que pode cair na prova".

Estas e outras ameaças faziam parte do cotidiano da professora e a nota passa a exercer um papel preponderante, intermediando e até mesmo determinando a relação professor aluno, pois ambos tem como objetivo o produto final da avaliação – a nota – que interessa mais do que uma aprendizagem significativa. O aluno estuda pela nota, para não ser reprovado, o professor ensina e avalia para atribuir uma nota, cumprindo as exigências formais da escola.

Durante todo o período em que acompanhei o trabalho da Professora 1, chamou-me a atenção o fato de ela ter plenas condições de exercer uma prática avaliativa que não visasse somente à classificação dos alunos ou como mecanismo de pressão e controle sobre eles.

Acredito que essa atitude se dê pelo fato de a professora ver na avaliação um dos meios mais eficazes de "controle" e "estímulo" para que o aluno estude.

Esse entendimento pode ser ilustrado pela forma como a professora fixava os conteúdos ou corrigia as tarefas: os alunos eram chamados ao quadro ou inquiridos oralmente e quando acertavam, ganhavam meio ponto.

Esta professora demonstrava no seu dia a dia não estar longe de uma compreensão mais clara sobre o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem e do fato de que dependendo da forma de condução, a avaliação poderia contribuir positivamente para a efetivação desse mesmo processo.

Quando questionada sobre o que avalia no aluno, a Professora 1 diz que procura avaliar tudo, deixando sempre alguns pontos para participação, tarefa, comportamento, assiduidade, responsabilidade, etc. Esse "avaliar tudo" no aluno,

expressa uma prática embasada na tendência progressivista de educação, onde se valoriza as atitudes e o esforço pessoal do aluno.

Para Gimeno (1988) o que está ocorrendo hoje na escola é uma ênfase na avaliação das características da pedagogia invisível. Este fato, leva os professores a avaliarem aspectos cada vez mais amplos da personalidade do aluno, o que pode acarretar a incorreta valorização de determinadas facetas que podem influir nas avaliações que se realizam sobre aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos.

A ideologia humanista de compreender o aluno em sua totalidade, muitas vezes pode prejudicar a correta compreensão das dificuldades encontradas pelo aluno com relação ao conteúdo transmitido.

Gimeno (1988:393/394) alerta para *"la existencia de una tendencia a la ampliacion de lo que se considera objeto de evaluación referido a los alumnos en los ambientes escolares. La ideologia psicológica e humanista de conocer mejor o alumno es recuperada por la ideologia de control en la institución escolar, aunque ésta vaya disfrazada de mentalidad técnica de conocer mejor e más fiablemente las realidades educativas"*.

O autor alerta ainda para a ideologia do controle que pode estar presente nesse avaliar tudo no aluno.

No caso da Professora 1, esta função da avaliação era bem explícita, pois qualquer comportamento fora do normal, era motivo para retirar pontos do aluno: esquecimento de tarefas e/ou materiais, conversas "fora de hora", cadernos desorganizados, não participação nas atividades propostas, etc.

Essa atitude traz no seu bojo, a crença de que só é processo educativo o que é avaliado.

Por outro lado, a prática observada evidenciou que dentre as professoras acompanhadas a Professora 1 foi a que demonstrou uma preocupação mais acentuada com o papel da avaliação na sala de aula, afirmando que *"avaliar é o dia a dia, é o aluno aprender sem precisar ficar dando nota para ele"*. Tentava efetivar essa postura na sala de aula e embora não conseguisse se desvencilhar da função de controle exercida pela avaliação, conseguia utilizá-la também como diagnóstico da condição

do aluno frente às matérias de ensino. Tais atitudes caracterizam o que se pode chamar de uma prática eclética.

Ela mesma se justifica dizendo que o sistema cobra é a nota, o resultado final. Mesmo assim, diz tentar ir além disso, diversificando mais a sua maneira de avaliar o aluno e utilizando mais instrumentos de avaliação do que aqueles cobrados formalmente pela escola.

Assegura que se dependesse só dela, avaliaria muito mais a "parte" qualitativa, mas para isso necessitaria do apoio da escola. Para ela, uma avaliação mais qualitativa envolve a participação do aluno, maneira dele se expressar, raciocínio, se é bom, se tem lógica ou não, desempenho nas tarefas, etc.

Com relação à preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, Castro (1983:126) coloca que *"essa expressão, embora possa merecer interpretações diversas, a nosso ver prende-se à necessidade de ter como objetivos, não somente a aquisição de informações, mas o desenvolvimento de certas "capacidades". É a qualidade do resultado obtido, em termos de desenvolvimento integral do aluno, que deverá ser avaliada, mais do que a quantidade de informações memorizadas. Não se tomará no caso, a posição extremada de minimizar o valor de informações na ordem das ciências, artes ou técnicas, mas de integrá-las no total da qualidade do trabalho intelectual, artístico ou técnico que foi realizado pelo aluno e do desenvolvimento pessoal resultante"*.

A Professora 1, apesar de dizer valorizar mais os aspectos qualitativos ao avaliar, reserva apenas 1,0 ou 2,0 pontos para os mesmos, sendo que a prova ou teste vale 8,0 ou 9,0 pontos.

É preciso portanto, que haja coerência em um sistema de avaliação que se propõe a considerar os dois aspectos, ou seja, é necessário que o professor tenha uma compreensão correta do que vem a ser uma avaliação que leve em conta a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos, a natureza da relação pedagógica e os objetivos que se propõe a alcançar.

Para a Professora 1, é angustiante o ato de avaliar o aluno, principalmente com provas, pois às vezes tem certeza que o aluno domina o conteúdo para além do

que é cobrado na prova. Afirma sofrer muito ao se deparar com a obrigatoriedade de avaliar o aluno e atribuir uma nota.

Preocupações semelhantes foram detectadas por LUDKE e MEDIANO (1991) em pesquisa realizada com professoras de três escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Fica claro nos depoimentos o caráter obrigatório da avaliação e a dificuldade das professoras que demonstram uma concepção mais progressista de educação, em lidar com esse elemento do processo de ensino.

A Professora 2, responsável por uma turma de C.B.A. demonstrou muita dificuldade em lidar com a avaliação proposta para o Ciclo Básico. A meu ver, isso se deve ao fato da professora não estar fundamentada teoricamente para trabalhar a proposta, além de ter demonstrado que a sua formação profissional não lhe deu embasamento para tanto.

Apesar de nesta turma não haver testes ou provas, algumas vezes me deparei com a professora usando a nota para tentar controlar a disciplina em sala e conseguir a participação dos alunos nas atividades propostas, sem nenhum resultado.

O papel exercido pela avaliação no processo de ensino para essa professora, não é diferente daquele constatado por Hoffmann (1991) nas suas "discussões" sobre avaliação, ou seja, para a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem tem uma conotação de apreciação final do desempenho do aluno, a fim de verificar se ele conseguiu alcançar os resultados estabelecidos a priori, como ideais.

Para a Professora 2, *"avaliar é ver se houve mesmo aprendizagem de um conteúdo dado"*. Suas atitudes na sala de aula ao lidar com o conteúdo e o seu método de trabalho expressavam essa função da avaliação. Os conteúdos eram transmitidos de forma mecânica e assim eram cobrados dos alunos. A repetição pura e simples era a base do processo de ensino e os alunos considerados "bons" eram aqueles que conseguiam reproduzir as atividades realizadas em sala.

Essa visão linear do processo ensino-aprendizagem impedia a professora de realizar uma prática avaliativa coerente com a proposta do C.B.A, que preconiza uma avaliação contínua, que acompanha o desempenho do aluno, identificando suas

dúvidas e dificuldades a caminho de uma aprendizagem mais significativa. Embora tentasse, a professora se deparava sempre com a dificuldade de avaliar sem provas e sem notas, e vez ou outra, aplicava um teste para ver como o aluno estava. Para ela parecia impossível diagnosticar a posição do aluno frente ao processo de construção do conhecimento sem aplicar um instrumento formal de avaliação.

Em nenhum momento esta professora demonstrou compreender que a avaliação poderia contribuir em muito para o alcance dos objetivos propostos para a sua turma e dificilmente conseguia avaliar os alunos ou acompanhar sistematicamente às suas atividades, dada a indisciplina na sala de aula e a heterogeneidade da turma. Pouco se preocupava com o sucesso de seus alunos e isso era retratado pela falta de planejamento e pela desorganização na condução da aula.

Para KENSKI (1989:136): *"A opção por uma educação transformadora vai exigir, necessariamente, posicionamentos diferentes de professores e alunos, daqueles que tradicionalmente são assumidos no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem. Ao professor, vai ser exigido antes de tudo, competência ao ensinar"*.

E essa competência não foi percebida no decorrer da observação da Professora 2 e conseqüentemente também não foi possível apreender na sua prática uma coerência entre o trabalho desenvolvido e a proposta do C.B.A.

O que se percebia era uma grande confusão, pois a professora não conseguia trabalhar bem nem de uma forma nem de outra, ou seja, nem conseguia alcançar os objetivos do C.B.A. e nem trabalhava como no ensino regular.

Aspectos fundamentais para se desenvolver uma prática avaliativa condizente com a proposta não estavam claros para ela, como o quê avaliar e para quê avaliar.

Apesar de dizer que a avaliação deve acontecer durante e no final da transmissão de um conteúdo, antes de passar para outra matéria, não conseguia fazê-lo eficientemente.

KENSKI (1989:139) afirma que: *"Para que isso ocorra faz-se necessário que o professor esteja permanentemente atento às alterações de comportamento dos alunos. Que haja um clima favorável à participação de todos em sala de aula. Que*

os alunos não se sintam reprimidos e possam manifestar suas dúvidas, inquietações e incompreensões quanto ao que está sendo aprendido".

Como o "clima" não era "favorável", os alunos não explicitavam suas dificuldades e o máximo que a professora conseguia era emitir observações sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos que muitas vezes se prendiam a aspectos irrelevantes do seu desempenho, como letra bonita, organização do caderno, comportamento, o que não lhe dava informações sobre o grau de aprendizagem alcançado pelos alunos.

A Professora 3, como a Professora 1, também fazia uso da avaliação como meio de controlar a disciplina e a participação dos alunos em sala de aula.

Como a sua turma apresentava problemas sérios de disciplina, ela lançava mão de todos os artifícios possíveis para conseguir controlá-los, embora as suas tentativas fossem em vão.

Ameaças como:

"Se não calarem a boca vou tirar pontos da prova";

"Se continuarem conversando vão ver onde vão parar na prova";

"É no dia da prova que eu me vingo de vocês", estavam sempre presentes no dia a dia desta professora.

Esse tipo de atitude das professoras 1 e 3, transformam a prova e a avaliação de modo geral em um aprendizado de que elas são aversivas, tornando-se na visão do aluno um momento extremamente negativo do processo de ensino, o que o leva a aumentar o grau de ansiedade com relação às provas. Esses sentimentos normalmente acompanham o aluno durante toda a sua vida escolar.

Ficou claro para mim que essas atitudes da professora se davam em função do seu despreparo para lidar com as exigências de sua profissão e o fato da avaliação ser um perfeito refúgio para justificar a sua impotência diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, da balburdia e do tumulto na sala de aula.

A prática avaliativa dessa professora deixava bem claro que para ela a avaliação exercia dois papéis fundamentais no processo de ensino: mecanismo de

controle e pressão sobre os alunos (caráter disciplinar) e uma quantificação de informações retidas por eles.

A nota e a prova figuram como o centro das atenções. Escola, pais, professores e alunos estão voltados para a promoção do aluno, portanto valorizam a prova e a nota enquanto expressão dessa promoção.

Diferentemente da Professora 1, a Professora 3 não anotava ou controlava os pontos atribuídos aos alunos no decorrer das aulas.

Ameaçava, xingava, sem no entanto efetivar uma forma de controle dos pontos concedidos ou retirados. Avaliar para ela se resumia nas provas e a função destas era verificar a quantidade de conhecimentos armazenados pelos alunos.

Para Luckesi (1991:85): *"A avaliação da aprendizagem escolar, além de vir sendo praticada com uma tal independência do processo ensino aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor aluno. As provas e exames são realizados conforme seja o interesse do professor e do sistema de ensino,... Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor"*.

Na prática da Professora 3, isso ficava bastante evidenciado, pois os alunos nada podiam fazer com relação às suas ameaças freqüentes e a presença inexorável da prova. A professora estava interessada no produto e não no processo. Para ela, ensinar é transmitir o assunto, informações e aprender é fixar, assimilar estas informações.

A concepção de educação que embasa a sua prática é a tradicional, onde o professor como "aquele que sabe", está ali para repassar os conhecimentos ao aluno, "que nada sabe". Essa visão linear do processo de transmissão assimilação do conhecimento culminava com as avaliações mensais e bimestrais realizadas por ela para cumprir as formalidades da escola.

A Professora 3 não demonstrou na entrevista e nem durante o período acompanhado, ter clareza de que a avaliação pode ser a grande responsável pela permanência ou eliminação do aluno da escola e que esse fator está diretamente ligado

à forma como o professor avalia e ao seu compromisso para com a efetiva aprendizagem dos alunos. Ela não parecia perceber a importância da avaliação nesse processo e o quanto práticas avaliativas bem conduzidas podem contribuir positivamente para com o sucesso do aluno.

O que avaliar em sala de aula assume uma conotação de verificar se o aluno foi capaz de armazenar e reter informações repassadas pela professora, o que vem comprovar a constatação de LUCKESI de que em nossas escolas o professor opera mais com a verificação do que com a avaliação.

Assim, importa mais a medida, a quantificação dos resultados obtidos do que uma aprendizagem significativa, do que a qualidade, a importância e a validade do programa de ensino desenvolvido. Na realidade, essa professora não avalia se os objetivos foram alcançados, se o aluno desenvolveu noções e concepções com relação a determinado conhecimento. Nesse sentido, ao avaliar o professor deverá *"coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas psicomotoras dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido, atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem e tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas"*. (Cf. LUCKESI, 1991:11)

Essa professora ainda está presa a práticas pedagógicas desvinculadas do contexto sócio-cultural dos seus alunos, não levando em consideração a sua procedência, suas necessidades e dificuldades. A avaliação realizada por ela tem um fim em si mesma e a quantificação dos resultados tampouco serve para subsidiar a análise da qualidade do desempenho do aluno, dos tipos de acertos e erros cometidos por ele, no sentido de compreender a evolução de seu raciocínio.

Essa postura era retratada na função da avaliação expressa por esta professora, como sendo *"para ver se as crianças estão tirando proveito daquilo que ela está ensinando, se precisa apertar mais, se precisa dar mais exercício ou mais ensinamento"*.

Ela não questionava o conteúdo, os critérios de avaliação e nem os métodos utilizados.

O baixo desempenho dos alunos era atribuído à sua falta de base, ao desinteresse deles, a impossibilidade de acompanhamento pelos pais e nunca à sua forma de conduzir o trabalho pedagógico.

A Professora 4, também responsável por uma turma de C.B.A., apesar de conseguir **acompanhar** o desempenho do aluno diariamente, pois trabalhava com eles individualmente, não conseguia propor e realizar atividades que apelassem para a criatividade, a análise, a síntese, ou seja, os exercícios e tarefas cobravam apenas a repetição e a memorização dos conteúdos transmitidos. Me pareceu que esta professora estava muito perto de uma compreensão correta de como se dá o processo de construção do conhecimento e do papel de mediação exercido pelo professor no processo ensino aprendizagem. De acordo com KENSKI (1989:141): *"Em um processo crítico do ensino visando uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto deve existir espaço para que em determinados momentos, sejam feitas paradas de reflexão.*

Essas paradas de reflexão constituem a formulação de atividades pelo professor para que os alunos individualmente ou em grupos possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostrar as transformações que o novo saber lhes proporcionou".

A Professora 4 não conseguia proporcionar aos alunos momentos para criar, questionar e aplicar os conhecimentos adquiridos. Embora explicitasse a sua postura de que avalia o aluno como um todo, entendia esse **todo** como leitura, caligrafia, tarefas de casa, enfim, atividades que demonstrassem o quanto o aluno está conseguindo reproduzir do que lhe foi transmitido.

A despeito dessa atitude frente ao processo de ensino aprendizagem, em nenhum momento durante o período em que foi acompanhada, esta professora usou a avaliação como mecanismo de controle das condutas dos alunos ou como meio de garantir a sua autoridade sobre eles. Jamais se referiu a notas ou provas, conseguindo

conduzir seu trabalho sem essa preocupação que é comum à maioria dos professores que não conseguem se desvencilhar dos instrumentos formais de avaliação.

Avalia com frequência os alunos, emitindo observações individualizadas sobre as atividades realizadas por eles, comentando com cada um o seu desempenho, pedindo para refazer, elogiando, criticando, etc.

Estas observações são anotadas para subsidiar a elaboração do Relatório sobre o desempenho do aluno e não para nortear a sua ação educativa diariamente.

A Professora 4 realiza diagnósticos constantes sobre a condição dos alunos, pois considera que se deve avaliar no começo e fim de uma unidade. No entanto, esse diagnóstico não é usado para analisar a atuação dos sujeitos envolvidos (professor e aluno) no sentido de rever o trabalho desenvolvido e refazer o percurso se necessário. Acredito que ela não se dê conta que a avaliação exercida enquanto diagnóstico pode trazer dados fundamentais sobre a transmissão-assimilação dos conteúdos e sobre futuros encaminhamentos do trabalho docente.

Para esta professora, não parece claro que o sistema de avaliação pode se tornar o grande responsável pela eliminação/manutenção das crianças na escola, dependendo de como for conduzido.

1.3 Procedimentos de avaliação

Para se compreender melhor a prática avaliativa desenvolvida pelas professoras da pesquisa, é necessário vislumbrar os procedimentos avaliativos utilizados por elas, que podem servir de subsídios para a análise da pertinência ou da ineficácia e impropriedade das práticas de avaliação vigentes na escola pública.

Para tanto, é necessário explicitar a relação que essas professoras estabelecem entre os elementos do processo de ensino – objetivos-conteúdos-métodos e a avaliação.

LIBÂNEO (1991:6) argumenta que *"Os objetivos gerais e específicos referentes ao desenvolvimento e transformação dos educandos orientam a seleção dos*

conteúdos, o tratamento didático dos conteúdos, bem como a escolha dos métodos que conduzem aos objetivos”.

A forma de avaliar está estreitamente ligada à relação que se estabelece entre objetivos-conteúdos-métodos, pois avalia-se para constatar se os objetivos foram alcançados e conseqüentemente, se os métodos utilizados foram eficazes ao transmitir o conteúdo.

Dentre as professoras observadas, a Professora 1 foi a que mais demonstrou trabalhar visando alcançar os objetivos definidos no planejamento.

Isso ficou claro pela preocupação manifestada por ela com a aprendizagem dos alunos e pelo compromisso e seriedade com que desenvolvia o seu trabalho.

No entanto, quando perguntei na entrevista qual era a relação objetivo-avaliação a professora não conseguiu responder.

Ela explicita claramente que seu objetivo maior é a aprendizagem das crianças e tenta conseguir isso ao longo do processo, utilizando vários procedimentos para avaliar o aluno.

A forma de conduzir o processo educativo está muito ligada à concepção de ensino aprendizagem adotada. Métodos e estratégias de ensino, assim como as formas de avaliá-los se derivam dessa concepção, sendo assim, os professores precisam ter clareza sobre qual teoria de ensino/aprendizagem vão seguir para que possam agir e avaliar com coerência. (Cf. DAVIS e ESPÓSITO, 1989)

Diferentemente do resultado encontrado por LUDKE e MEDIANO (1991) em sua pesquisa, as professoras acompanhadas nesse trabalho não demonstraram compreender a relação estreita entre avaliação e metodologia de ensino.

Ensinavam e avaliavam sem levar em conta esta relação, visando apenas verificar o desempenho do aluno.

Para LUCKESI (1991:09) *"a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes como verificação.*

Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as conseqüências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de

aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante ameaça da reprovação".

A Professora 1 utilizava como instrumento básico de avaliação a prova, embora por várias vezes tenha usado também a inquirição oral, trabalho em grupo, pesquisas e ainda chamar o aluno ao quadro. A todos esses procedimentos eram atribuídas notas, que iriam compor a nota do final do bimestre.

Usou também a auto-avaliação e diz que quando faz isso está querendo que os alunos façam a avaliação do seu próprio trabalho.

Em uma sociedade capitalista competitiva, é fundamental que o aluno seja capaz de auto-criticar-se, no sentido de perceber os seus avanços e poder discernir os fatos, optando conscientemente. Essa "reflexão sobre a ação" possibilitará ao indivíduo o desenvolvimento da auto-confiança e o aguçamento do senso crítico com relação ao mundo que o cerca.

Com relação às provas elaboradas pela Professora 1, constatei que essas abordavam o conteúdo trabalhado e exploravam aspectos relevantes desse conteúdo. Os tipos de questões eram variados, passando por questões objetivas e discursivas.

Essa professora valorizava muito a prova no decorrer de suas aulas, apesar de ter dito na entrevista que o aluno não deve estudar somente para prova, mas para aprender, no entanto, percebi que é esperar em vão que isso ocorra, pois dentro do esquema praticado ele está condicionado a trabalhar em função de notas e provas, e de acordo com ALMEIDA (1984:81) *"desejar que isso não aconteça quando na maioria das vezes o ensino está direcionado exclusivamente para a importância do valor do objeto, torna-se algo incoerente com a prática pedagógica observada"*.

Com relação aos critérios de avaliação, a Professora 1 declarou valorizar a participação, responsabilidade e assiduidade do aluno, no entanto, ficou claro durante a observação que para ela era muito mais fácil avaliar o desempenho do aluno passível de mensuração mais objetiva, ao invés de hábitos e atitudes que envolvem maior subjetividade do avaliador e conseqüentemente, critérios muito claros.

Esse fato vem demonstrar a dificuldade e as dúvidas da professora em lidar com a avaliação, pois apesar de defender a importância dos aspectos qualitativos da avaliação, acaba sempre valorizando mais os aspectos quantitativos. Essa atitude a meu ver, justifica-se pela formação da professora, pelos modelos avaliativos aos quais ela foi submetida e pela própria organização escolar a que se encontra vinculada. Embora o regimento preconize o uso da avaliação qualitativa, esta é relegada a segundo plano pela escola como um todo.

Uma diferença fundamental encontrada entre o trabalho da Professora 1 e as demais professoras pesquisadas é o fato de que na Escola X existe uma preocupação acentuada com a qualidade do ensino oferecido. Todos os membros da comunidade escolar participam ativamente do processo educativo.

A diretora acompanha de perto as dificuldades encontradas, participa das reuniões e conhece pessoalmente a grande maioria dos pais e alunos, como também a psicóloga, a orientadora educacional e as coordenadoras de turno e pedagógica. Esta, por sua vez, reúne-se com as professoras semanalmente, onde analisam as atividades desenvolvidas e os entraves encontrados.

As provas elaboradas pelas professoras são criteriosamente revisadas pela coordenadora pedagógica, ou seja, existe uma dinâmica imprimida à organização do trabalho escolar, que ao meu ver, é o que garante a efetividade do processo de ensino/aprendizagem ali desenvolvido. No entanto, no que se refere à avaliação, ainda existem práticas arraigadas, devido às quais podemos dizer que a escola ainda se pauta por um modelo tradicional e tecnicista de avaliação, embora comparativamente, esteja muito à frente do trabalho desenvolvido pela maioria das escolas.

A Professora 2, por sua vez, demonstrou que mesmo trabalhando com uma turma de C.B.A, acreditava na necessidade de instrumentos formais de avaliação, já que vez por outra, pedia aos alunos para virarem a folha para fazer um ditado, pois queria ver como eles estavam ou ainda em alguns momentos em que dizia aos alunos que ia dar uma folha de exercícios para valer nota.

Essa atitude é incoerente com a proposta do C.B.A., que tem como fundamento básico acompanhar o desempenho do aluno e culminar o processo avaliativo com um parecer descritivo sobre o seu desenvolvimento.

Pode-se atribuir a essas atitudes da professora a ineficácia e impropriedade das práticas avaliativas utilizadas por ela, pois a ação avaliativa aqui deveria ser contrária a uma postura de julgamento de resultados finais.

Acredito que isso se dê pelo fato da professora não conhecer bem a proposta C.B.A., e nem os pressupostos que a embasam, o que a impede de conseguir avaliar seus alunos coerentemente.

A avaliação exercida por ela não refletia a unidade objetivos-conteúdo-método, mesmo porque ela não demonstrou compreender a relação mútua entre esses componentes do processo de ensino.

A inexistência de planejamento refletia na inexistência de objetivos claros a alcançar e a conseqüência mais direta disso é a indefinição de um modelo de avaliação que viesse responder às necessidades e dificuldades da turma.

Fato é que a Professora 2 nem conseguia realizar uma avaliação nos moldes propostos pelo C.B.A., e nem avaliar numa perspectiva mais tradicional.

É fundamental portanto que os professores reflitam sobre o ato de avaliar, o por quê, o que e como avaliar. É preciso ter claro quais as funções da avaliação, em que critérios se embasar para avaliar e frente a isso, quais técnicas e instrumentos atendem a essas questões, no sentido de conseguir efetivar uma prática avaliativa que contribua para com a aprendizagem dos alunos. É insuficiente que os professores descubram a complexidade e dificuldades inerentes à avaliação, pois mais do que isso, eles precisam avançar em sua prática, a fim de contribuir para com a real melhoria da qualidade do ensino.

Essa reflexão e uma compreensão mais aprofundada do ato avaliativo não foi percebida por parte da Professora 2, o que pode ser atribuído à sua formação, a ausência de um acompanhamento e discussão do seu trabalho e de um projeto pedagógico da escola que o norteasse.

A avaliação informal estava sempre presente no dia à dia desta professora, o que poderia ser considerado positivo se fosse usada adequadamente, no entanto, na maioria das vezes eram feitas críticas negativas ao desempenho das crianças.

Os relatórios individuais que deveriam expressar o acompanhamento feito pela professora do desempenho do aluno, demonstraram que o parecer descritivo na realidade não se diferenciava muito de um aluno para outro e que as observações feitas muitas vezes poderiam ser reduzidas a um conceito (Regular, Bom, Ótimo) que significariam a mesma coisa.

Para HOFFMANN (1991:89) "*Os pareceres descritivos representam, em sua maioria, registros de observações esporádicas e superficiais do professor, com base em listagens de comportamentos elaboradas em gabinetes de supervisão, incluindo aspectos sobre a criança de difícil compreensão ou de apreciação subjetiva*".

A mesma atitude foi constatada com relação ao comportamento da Professora 4, também do C.B.A., seus relatórios individuais em nada se diferenciavam dos relatórios da Professora 2, o que me levou a concluir que a preocupação maior era dar uma satisfação aos pais, e não, diagnosticar, acompanhar e compreender o processo de construção do conhecimento, tal como é colocado na proposta do Ciclo Básico. Os resultados constatados não são usados para subsidiar a ação educativa e nem como base para refletir sobre o trabalho desenvolvido.

As duas professoras usavam um caderno para fazer anotações sobre o desempenho dos alunos, sendo que a Professora 4, pelo menos, conseguia fazê-lo mais criteriosamente do que a Professora 2, no entanto, isso não assegurava que os seus relatórios individuais apresentassem uma maior qualidade. Acredito que isso se dê pela dificuldade da professora em transformar em descrição os dados recolhidos, fato este que pode ser atribuído às deficiências na sua formação e ao despreparo para lidar com esse tipo de avaliação.

A Professora 4, no entanto, conseguia trabalhar melhor com seus alunos, pois não tinha problemas de disciplina, atendia-os individualmente, o que não garantia a realização de um processo avaliativo que contribuísse para com o surgimento de sujeitos críticos, criativos e questionadores.

As atividades realizadas envolviam somente a repetição e memorização e a avaliação se restringia em verificar a capacidade do aluno de executar essas atividades. Portanto, somente o fato de não quantificar, não medir o conhecimento do aluno não garante uma avaliação contínua, crítica e criativa, que leve em conta as diferentes capacidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Um outro fato positivo também constatado na prática da Professora 4 foi a avaliação informal realizada por ela, diariamente. Estava sempre emitindo observações sobre o desempenho dos alunos e a maioria delas no sentido positivo. Disse avaliar o aluno como um todo, mas não percebi esse todo, expresso no relatório, mesmo porque, muitas observações e críticas feitas por ela no dia à dia, não eram aproveitadas no parecer descritivo, o que demonstrava o seu despreparo para conseguir articular as várias nuances do processo avaliativo, retratando-as no relatório individual e embasando o seu trabalho à partir delas.

Esta professora, tanto quanto a Professora 2, demonstrou não ter clareza da relação objetivos-conteúdo-método e muito menos do fato de que a avaliação reflete esta unidade. Para ela, o que está claro, é que seu objetivo maior é fazer com que o aluno aprenda.

Tanto quanto na Escola Y, os professores da Escola Z não tinham acompanhamento e orientação do seu trabalho por parte da coordenação pedagógica e nem mesmo a escola tinha um projeto pedagógico que subsidiasse o trabalho ali realizado.

Esse também é um dos fatores fundamentais que prejudica ou pelo menos não contribui para com a prática da Professora 4, o que vem comprovar a importância de um projeto pedagógico consistente, da assistência aos professores e de uma organização escolar que favoreça o trabalho a ser desenvolvido.

A Professora 3, também leciona na Escola Y, só que em uma 3ª série do ensino regular e, como a Professora 4, sofre em seu trabalho as consequências da desorganização escolar e da falta de assistência didático-pedagógica por parte da coordenação.

Já foi explicitado anteriormente o despreparo desta professora para lidar com os requisitos da sua profissão e isso ficava mais claro ainda na sua prática avaliativa, visivelmente ineficaz.

Essa ineficácia pode ser atribuída à falta de planejamento, à ausência de um roteiro de atividades a serem desenvolvidas, ao total desconhecimento da relação objetivos-conteúdo-método e à inexistência de uma concepção clara sobre o papel e função da avaliação no processo de ensino.

Para ela, avaliar o aluno nada mais era do que aplicar uma prova para ver o quanto ele aprendeu, quantificando o seu conhecimento, sendo que esta professora não conseguia estabelecer claramente a relação entre o seu processo avaliativo e os objetivos a alcançar. Na realidade, a preocupação não era detectar se os objetivos foram atingidos ou não, mas sim a nota obtida pelos alunos.

Não presenciei esta professora questionando ou refletindo sobre sua prática, o que seria de se esperar, frente aos péssimos resultados obtidos pelos alunos nas provas e as dificuldades demonstradas por eles frente às matérias de ensino.

Para ZINDELUK (1985:109)... *"questionar uma prática já consolidada ao longo do anos, deve inspirar insegurança e incerteza, principalmente quando é criada a possibilidade de desviar a atenção das evidências do insucesso dessa prática por teorias que levam a crer que a culpa do insucesso é do aluno"*.

O único instrumento de avaliação utilizado pela Professora 3 era a prova, o que demonstra claramente a sua concepção quanto ao tema.

Suas provas eram improvisadas de última hora, sempre elaboradas em sala de aula e as questões retratavam as condições em que a prova era feita.

Apesar de ter dito que só cobrava na prova aquilo que havia ensinado bem, muitas vezes o conteúdo e a forma das questões não tinham nada a ver com o que foi trabalhado em sala. As questões eram copiadas aleatoriamente de vários livros que a professora mantinha sobre a mesa.

LUCKESI (1991:84) afirma que: *"Os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem, por vezes, ou até em muitas vezes, elaboram provas para reprovar seus alunos"*.

Esta afirmação condiz perfeitamente com a prática da Professora 3, pois os alunos passavam horas tentando resolver as provas e os resultados eram os piores possíveis.

O autor comenta ainda que essa **Pedagogia do Exame** pode ter várias conseqüências:

- * no nível pedagógico as atenções ficam voltadas para a prova;
- * no nível psicológico essa prática é útil para alcançar a submissão dos educandos a ela submetidos;
- * no nível sociológico a avaliação utilizada dessa forma é muito útil aos processos de seletividade social.

E, infelizmente, a Professora 3, não se dava conta dos males que a sua prática avaliativa acarretava expressando claramente a sua expectativa negativa com relação aos seus alunos.

A avaliação informal feita por ela com muita freqüência a respeito deles, retrata essa expectativa e pode exercer influências no que se refere ao auto-conceito e à auto-estima dos alunos, que tendem a introjetar as observações emitidas pela professora, frente ao seu desempenho.

Juízos feitos pela Professora 3, tais como:

"Você não aprendeu nem vai aprender nunca".

"Essa turma é caso de Ensino Especial".

"Ó moça lerda, vê se trabalha".

"Você é burro mesmo".

"Vocês estão cada dia piores",

interferem e até mesmo condicionam o desempenho do aluno não só na escola como em situações vivenciadas na sociedade.

O insucesso ou o fracasso repercute muito mais negativamente nas crianças de classe baixa, e a ameaça da reprovação se torna em um impecilho para o desenvolvimento do aluno.

Essa professora parecia se basear em pressupostos da Psicologia Experimental, do início do século, acreditando que o insucesso acarretaria a busca do sucesso, no entanto, estudiosos chegaram a conclusão de que as atitudes que conduzem ao sucesso são melhor fixadas. (Cf. ZINDELUK, op. cit.).

O único critério de avaliação constatado na prática dessa professora era o número de acertos que a criança obteve. Nada mais era levado em consideração e o seu desempenho expresso simplesmente pela nota da prova, o que demonstra que a professora desconhece que na avaliação essencialmente quantitativa perde-se informações importantes sobre o desempenho do aluno, seus avanços, suas dificuldades e os tipos de erros cometidos.

1.4 A Recuperação e o Conselho de Classe

Com relação à recuperação, tanto a Professora 1 quanto a Professora 3, seguindo as normas da escola, faziam recuperação com seus alunos.

Na Escola X a recuperação é realizada somente no final do ano e na Escola Z, todo final de bimestre.

Para a Professora 1, esse tipo de recuperação não recupera ninguém, pois se a criança não aprendeu o ano todo, não será em alguns dias que ela conseguirá superar todas as dificuldades apresentadas. Também nesse ponto esta professora tem muito mais clareza do que as demais professoras observadas. O argumento de que faz o possível para que o aluno aprenda no decorrer do ano e que procura não deixar aluno de recuperação, expressa o bom senso dessa professora, pois ela foi capaz de discernir que oito ou dez dias de trabalho com o aluno, no máximo, poderão ajudá-lo a passar de ano, ao invés de recuperar os conteúdos não assimilados.

A Professora 3, por sua vez, acredita que a recuperação nos moldes em que é realizada na Escola Z, funciona de maneira positiva. Porém, o que pude constatar foi exatamente o contrário.

Recuperação paralela no meu entender, deveria ser feita no decorrer do bimestre, o que asseguraria um processo contínuo de acompanhamento das dificuldades dos alunos.

Na Escola Z, a recuperação, tanto quanto a avaliação, era um momento estanque do processo, que em nada contribuía para o crescimento do aluno.

As dificuldades enfrentadas por ele, permaneciam as mesmas, o que foi possível constatar através do baixo rendimento nas provas de recuperação, o que pode ser atribuído às suas **revisões** terem sido feitas através de exercícios no quadro. Na realidade, preocupa-se mais em recuperar notas do que recuperar conteúdos, no entanto, nem isso a Professora 3 conseguia.

Com relação a recuperação, as Professoras 2 e 4 não tinham obrigatoriedade de realizá-la, pois o C.B.A., não prevê esse tipo de atitude, no entanto, nas duas escolas se pede que no período reservado para recuperação nas outras turmas, elas deem reforço em suas aulas.

O Conselho de Classe foi outra atividade acompanhada por mim durante a pesquisa.

Apenas na Escola X, onde trabalhava a Professora 1, o Conselho foi realizado de uma maneira que poderia se considerar como a mais produtiva. Direção, coordenação, orientação pedagógica e a professora discutiam juntas a situação de cada aluno frente ao processo ensino aprendizagem, dando indicações de possíveis encaminhamentos.

Nas outras turmas acompanhadas, o Conselho de Classe não era nada mais do que **cantar o nome dos alunos e a resposta das professoras:**

- "Está bem".
- "Piorou".
- "Tem muita dificuldade", etc.

Não se fazia uma análise mais profunda das dificuldades encontradas pelos alunos, dos tipos de erros e acertos, dos motivos que estão ocasionando essas dificuldades e de soluções para os problemas encontrados.

Para ALMEIDA (1984:119): *"Os Conselhos de Classe devem ser o momento de reflexão mais profunda a cerca da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os resultados desta reflexão devem servir à direção da escola, a supervisores, a orientadores educacionais e a professores, para avaliar a ação praticada por estes em função da tomada de decisão que deverão assumir no sentido de alcançar o melhor desempenho do aluno"*.

2. REVISITANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Neste trabalho, pretendeu-se estudar a avaliação escolar como um dos elementos integrantes do processo de ensino, tomando-a ao mesmo tempo na dimensão interna desse processo – articulando-a com os demais elementos – e na dimensão externa, situando-a como expressão de determinantes sociais mais amplos.

Vendo a avaliação sob esse prisma, é inevitável que sua análise tenha como referência uma determinada concepção das relações escola-sociedade, uma concepção das funções da escola e do ensino e uma teoria de ensino.

Consideramos aqui a importância da escola e da escolarização no provimento das condições subjetivas necessárias à participação dos indivíduos na sociedade em que vivem. Se de um lado a escola representa uma instância de reprodução da estrutura social, por outro lado, a vemos como espaço necessário de provimento das condições culturais e científicas para que as pessoas possam lutar pela transformação desta sociedade.

Falar do papel da escola, é falar do processo de ensino. Sendo o grande objetivo da escola a formação do cidadão, assegurando-lhe a competência para a sua inserção no mundo da política, do trabalho e da cultura, o ensino se destaca como um meio indispensável para assegurar esse objetivo.

É para isso que as escolas se organizam, num trabalho conjunto dos educadores, associando as estruturas organizativas do sistema escolar e da própria escola com aquelas medidas efetivas relacionadas com o cumprimento dessa função básica. Nesse sentido, entram em ação os elementos integrantes do processo de ensino, quais sejam: os objetivos, os conteúdos, os métodos, os princípios didáticos, as formas organizativas do ensino e a avaliação.

Cumpra ressaltar, pois, que a avaliação integra o campo do didático propriamente dito, como também o campo da estrutura organizacional da escola. Como articular estas duas dimensões?

Começemos com os objetivos. O ensino é um conceito pedagógico, isto é, ensinamos visando a produzir aprendizagens em função de propósitos definidos. A avaliação somente faz sentido se ela concorre para uma direção do sentido da ação docente. É face a um projeto político-pedagógico que se definem as tarefas do processo de ensino e aí está presente a avaliação.

Os objetivos implicam a formação da cidadania, mas ao mesmo tempo consideram os limites impostos a esse processo de formação, basicamente as desigualdades sócio-econômicas. Nesse caso importa:

- a redução das desigualdades sociais na escola. Se não é papel da escola eliminar essas desigualdades, (isso depende de lutas sociais mais amplas) ela pode criar as condições necessárias para que todos os alunos tenham chances de serem bem sucedidos;

- a luta pedagógica contra o insucesso escolar.

Essa luta, que a escola pode e deve travar, é reflexo de um projeto pedagógico claro e definido, de "competência técnica e compromisso político" para conseguir cumprir os objetivos da educação escolar.

Um aspecto óbvio para quem analisa teoricamente o processo de ensino é que qualquer avaliação deveria estar necessariamente conectada aos objetivos, visto toda atividade humana ter como característica realizar um fim, toda atividade é orientada a determinado fim, para o que se realizam processos e procedimentos de mediação.

Os conteúdos entendidos aqui enquanto conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e convicções, são tratados pelos professores de forma linear e estanque, pois estas não levam em consideração as suas relações, a sua historicidade e suas implicações.

Da mesma forma, os métodos de ensino utilizados em sala de aula, pouco tem a ver com o conteúdo trabalhado. Este deve ser objeto de atenção por parte da escola e dos professores, a fim de que se consiga sintonia entre os componentes do processo de ensino. Mudar os métodos em função do conteúdo, exige por outro lado, para ser coerente, modificar o sistema avaliativo.

Os métodos conduzem aos objetivos, sendo que o conteúdo determina o método e os objetivos, por sua vez, também determinam a relação conteúdo-método, ou seja, existe uma dinâmica que condiciona a unidade e a relação entre essas categorias.

Pode-se concluir portanto que as professoras não tem uma visão unificada das categorias do didático. Para elas, objetivos, conteúdos, métodos, condições de ensino e avaliação são coisas estanques. O tratamento estanque desses elementos é algo que encontra-se entranhado na sua prática.

A avaliação, quando muito limita-se a cobrar a assimilação de conteúdos, ainda assim, uma assimilação reprodutiva, que se dá apenas em função de conteúdos trabalhados e especialmente do livro didático. Os aspectos selecionados pelo professor para serem avaliados, na maioria das vezes não são os mais significativos, se prendem a detalhes que muito pouco contribuem para com o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, centrados que são em produtos superficiais e não em processos profundos, que acabem por indicar como os alunos chegam aos seus êxitos e fracassos.

A atividade fim da escola é o ensino, é o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula combinando relação interna e relação externa.

Para essa atividade fim, concorrem atividades-meio. É o provimento das condições de funcionamento da escola. Para que a atividade fim funcione, é preciso uma estrutura organizacional, meios materiais e um sistema de gestão. A avaliação

está presente aí, não apenas no que se refere ao provimento de meios, mas também ao fato de que o professor trabalha numa escola, pertence a uma equipe, que tem uma certa prática de gestão, que tem objetivos comuns. Se as relações internas na sala de aula configuram uma determinada concepção de aluno, uma determinada prática de relacionamento, também as relações no âmbito da escola vão configurando esses traços. Tudo se reflete na avaliação. Importa assim a estrutura de gestão, a assistência pedagógico-didática ao professor, o projeto coletivo da equipe, as reuniões pedagógicas, as práticas que se dão nessas reuniões, o tipo de gestão escolar (autoritária, autogestionária, democrática).

Sendo assim, durante a pesquisa pôde se constatar a importância das condições de ensino para a consecução de uma ação educativa que garanta o alcance dos objetivos.

Apenas na Escola X foram constatadas condições extremamente favoráveis à realização de um trabalho eficiente, nas demais escolas isso não foi observado. Em decorrência disso, a prática educativa que apresentou melhores resultados foi exatamente a da Professora 1, que trabalha na Escola X, enquanto as outras professoras retrataram em seu cotidiano a falta de condições básicas para o exercício de sua profissão.

Em função dessas relações mais amplas em que está implicada a avaliação escolar, importa explicitar então que concepção de avaliação é mais compatível ou desejada.

O estudo das tendências da avaliação da aprendizagem escolar permitiu verificar posicionamentos diversos.

Nota-se em tais tendências diferentes enfoques da questão da avaliação.

Num desses posicionamentos a avaliação é analisada sob o enfoque mais global, geralmente numa abordagem sociológica, em que é tomada como um dos elementos determinantes da seletividade e exclusão escolar e, em alguns casos, como a grande determinante dessa seletividade e exclusão.

FREITAS (1991:108) afirma que: *"O campo da avaliação revela-se, transmuta-se no da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia através da:*

1 – manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;

2 – eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;

3 – manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão;

4 – eliminação propriamente dita (privação) no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola".

Para este autor, os procedimentos avaliativos em sala de aula, ocultam essa hierarquia.

A partir dessa linha, há enfoques que situam a avaliação como um componente das relações autoritárias típicas da sociedade capitalista, representada pelas estruturas sócio-política-econômicas, ou seja, o professor retrata na sala de aula, através da prática da avaliação, as relações de poder estabelecidas fora da escola, onde ela se torna um dos instrumentos mais eficazes de controle e reprodução da hierarquia social.

Com base na pesquisa feita, constata-se que algumas professoras, talvez até inconscientemente, fazem uso da avaliação de acordo com a postura citada.

Pareceu-me que estas professoras não se dão conta desse papel de eliminação/manutenção do aluno na escola que as práticas avaliativas podem exercer com grande eficácia, pois elas não questionam os resultados obtidos e nem analisam as suas conseqüências para o futuro escolar do aluno.

FLEURY (1986:50) coloca que: *"Diante do poder autoritário e dos instrumentos arbitrários de controle da 'aprendizagem', o aluno se vê obrigado a repetir o que o professor diz, fazer o que ele manda, se comportar do jeito que ele quer. Do contrário corre o risco de perder um ano de esforço para subir na escala social".*

Do que se presenciou na escola, o aluno é um sujeito a capitular frente a autoridade conferida aos professores pelo processo avaliativo. Ameaças, críticas, imposições e cobranças fazem parte do ritual pedagógico e embora algumas professoras coloquem a impropriedade dessas atitudes e as critiquem, acabam na prática por corroborar esse posicionamento.

Por outro lado, entre os estudos voltados mais diretamente para a escola, distinguem-se:

a) os que tentam estabelecer uma relação mais estreita entre as práticas de avaliação e as características do contexto social e econômico, mas buscando formas de intervenção no cotidiano escolar que resguarde a especificidade dessa categoria de estudo, levando em conta a procedência do aluno, sua realidade concreta e todas as implicações decorrentes da sua inserção social.

Para LUCKESI (1986:32) ... *"o educador que estiver afeito a dar um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar, deverá estar preocupado em redefinir ou definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois que ela não é neutra"*.

Assim sendo, importa assumir explicitamente uma postura com relação ao papel da escola nessa sociedade, ao ato de ensinar e aprender e mais especificamente a um projeto pedagógico que embase o trabalho, tanto no planejamento, como na direção e execução da sua prática educativa.

Os autores que trabalham a avaliação como categoria presente no cotidiano escolar e na prática docente, levam em consideração as variáveis contextuais que interferem, definem e até mesmo determinam posturas, concepções e procedimentos avaliativos. No entanto, esses autores não descuidam dos efeitos da avaliação ou das formas impróprias de conduzir o ensino numa orientação voltada para a construção. Nessa perspectiva, apontam os aspectos positivos da avaliação assim como as condições necessárias para conduzi-la bem. Para MEDIANO (1990:16) *"a avaliação, no caso, encarrega-se da função fundamental de informar e dar consciência ao professor de como os alunos estão caminhando nesse processo, para poder reorientá-lo a tomar as decisões mais cabíveis"*.

Acredito ainda que a avaliação servirá também para informar ao aluno como ele se encontra frente aos conteúdos trabalhados, para que ele também possa se reorientar, caso necessário.

O que se constatou na prática das professoras observadas, é que a avaliação, após sua consecução, nem serve como elemento significativo para o professor reorientar sua ação, nem como instrumento de análise para o aluno, de seu desempenho.

As provas, testes e trabalhos são devolvidos sem uma análise mais aprofundada para e com os alunos das causas dos seus êxitos e fracassos.

À partir então da explicitação de um posicionamento pedagógico, definir-se-á conseqüentemente o papel que a avaliação necessariamente deverá ocupar na sala de aula.

Nesse aspecto, as professoras observadas não me pareceram ter clareza do papel e função da avaliação da aprendizagem no processo de ensino, conseqüência de não terem também definido claramente o seu posicionamento pedagógico, o que as leva a delegar à avaliação os mais diferentes e deturpantes papéis.

b) os que colocam o contexto econômico e social como uma referência um pouco mais distante, sem dar conta de operar uma relação efetiva entre análises globais e as práticas de avaliação.

O contexto mais amplo fica como que uma referência apenas formal, mais a nível do discurso, que não se materializa na prática educativa do dia a dia.

É necessário inserir as práticas educacionais em um contexto social formado por múltiplas determinações, no entanto, esse contexto não deve ser encarado como um elemento externo, como se as relações entre ele e a avaliação fossem relações entre dois fenômenos independentes por natureza, separados e autônomos entre si. Para superar essa dicotomia, é preciso identificar o fenômeno na sua totalidade e compreendê-lo a partir de suas relações internas, pois é no interior dessas relações que se pode entender as propriedades e o desenvolvimento de um objeto ou fenômeno.

c) os que tomam a avaliação em si mesma, como fator isolado do quadro social mais amplo, ainda que se aprofundem nas peculiaridades dessa prática na escola.

Essa postura, reflete um posicionamento que podemos chamar ora de **tradicional**, ora de **tecnicista**, já que a avaliação da aprendizagem tem um fim em si mesma, desligada da realidade sócio-político-econômica a qual o aluno está inserido e tendo como instrumentos mais comuns os testes e as provas, ou seja, a medida do conhecimento.

GÓMEZ (1983:426) afirma que: *"Desde Bobbit e Thorndike até Mayer, Pophan, Landshere, Adams e Groundlaund..., o conceito de avaliação se restringiu de tal modo que para a maioria dos educadores e investigadores, refere-se simplesmente ao processo de medida do êxito do ensino em termos das aquisições observáveis dos alunos. Avaliar tem sido historicamente sinônimo de examinar..."*

Nessa mesma linha podemos citar outros autores como Taba, Tyler, Bloom e mais especificamente educadores brasileiros que receberam forte influência de autores americanos, como Couto, Traldi, Medeiros.

Para HOFFMANN (1991:41) pode-se observar a influência de Tyler ainda hoje nas escolas. *"Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor, (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens do conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do alcance desse objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute a avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final".*

Com relação a esse entendimento de avaliação, constatou-se na pesquisa realizada, que três das quatro professoras observadas demonstraram na sua prática diária lidar com a avaliação da aprendizagem dentro da perspectiva explicitada anteriormente, ou seja, a avaliação realizada como um fim em si mesma, desvinculada do quadro social mais amplo, presa fundamentalmente aos aspectos técnico-

burocráticos que a caracterizam. Embora em seus discursos tentassem retratar a ligação avaliação/contexto social, na prática não conseguiam estabelecer essa ponte e nem mesmo se pautar por procedimentos avaliativos condizentes com seus discursos.

O que foi constatado é que existem evidências isoladas no trabalho pedagógico desenvolvido pela Professora 1 de procedimentos de avaliação que expressem algumas das colocações feitas por ela na entrevista, como auto-avaliação, discussão do desempenho dos alunos nos trabalhos em grupo, etc.

Fazendo uma apreciação do conjunto dos posicionamentos teóricos citados anteriormente, é possível destacar algumas orientações que permitem uma visão mais realista da avaliação.

Dos estudos mais globais, de enfoque crítico, podem ser apontados alguns elementos:

- avaliação como categoria explicativa da reprodução social na escola;
- avaliação integrando os aspectos do autoritarismo da sociedade;
- avaliação como integrante de práticas de gestão dentro da escola, etc.

Dos estudos que tentam ligar determinantes externos com as práticas correntes, destaca-se:

- avaliação classificatória;
- nota como instrumento de pressão e controle da disciplina;
- avaliação enquanto medida do conhecimento assimilado;
- avaliação através de provas e testes, tomando-os como meros instrumentos de medida.

E, ainda, nos estudos que colocam a avaliação como elemento relevante no processo de ensino e no trabalho dos professores, levando em conta o contexto em que esse trabalho se dá e o processo de construção do conhecimento pelos alunos, temos:

- avaliação qualitativa e contínua;
- o professor como observador e investigador;
- avaliação formativa, processual;

- a relação quantidade/qualidade;
- avaliação enquanto acompanhamento do aluno.

A análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa permite traçar um quadro no qual se pode verificar até que ponto as ocorrências detectadas em sala de aula correspondem ou não àqueles pontos comuns extraídos da produção científica sobre avaliação.

Por mais que o discurso das professoras apontem um ideário até progressista ou mais ou menos embasado em idéias correntes no meio profissional do magistério, a observação da realidade, com poucas exceções, leva a constatar uma prática eclética: tradicional, escolanovista e tecnicista, expressa através da utilização de instrumentos formais de avaliação ao final de determinados períodos (testes e/ou provas), da preocupação com a atribuição de notas e com o avaliar "tudo" no aluno e ainda da avaliação enquanto forma de controle⁹.

O professor toma as decisões acerca da sistemática de avaliação – como quando e o que avaliar – tornando a participação do aluno meramente figurativa.

As razões pelas quais predominam ou se mantêm essas práticas de avaliação merecem uma demorada análise, para não se cair em simplificações. As análises mais gerais do fenômeno da avaliação na escola tendem a centrar-se em explicações também genéricas, nem sempre compatíveis com a realidade.

Uma prática tradicional por exemplo, pode ter traços de autoritarismo, mas na realidade talvez possa ser explicada por uma práxis reiterativa, de imitação de modelos de professores anteriores.

Muitas vezes, os professores adotam essa postura acreditando estar agindo de forma correta e compromissada com seus alunos.

O sistema de avaliação utilizado atualmente na maioria das escolas públicas, atua como reforçador e multiplicador do fracasso escolar, dado o seu caráter arbitrário, unilateral e pouco confiável. O "fracassado" pode estar sendo erroneamente rotulado,

⁹ Esse fato também foi constatado por outros estudos realizados em escolas públicas de Goiânia: CAVALCANTI (1991), OLIVEIRA (1992).

frente ao processo avaliativo a que se submeteu, pois muitas vezes a nota depende do que a professora exige, dos seus gostos, manias, temas preferidos ou pontos de vista pessoais. O aluno, via de regra, é um sujeito a capitular, indefeso que fica frente à autoridade do professor.

Uma outra seqüela inevitável, de uma avaliação meramente quantitativa é que esta centra-se somente no aluno, é terminal, e não é utilizada para analisar as causas e conseqüências das reprovações que vêm aumentando vertiginosamente nas escolas brasileiras.

Frente a essas constatações, como juntar então as contribuições dadas pelos vários autores que trabalham o tema, no sentido de efetivar uma prática avaliativa que leve em consideração os condicionantes sócio-político-econômico-culturais dos alunos e a necessidade permanente de propiciar-lhes uma formação sólida e de qualidade?

Se de um lado, denuncia-se a avaliação que ocorre na escola como unilateral, autoritária, classificatória, meramente quantitativa e técnica, por outro lado, reconhece-se a necessidade e o valor da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, como elemento desse processo que pode contribuir significativamente para a sua efetivação.

A avaliação deve ser encarada então, enquanto uma atividade sistemática integrada ao processo educativo, integrada aos objetivos-conteúdos-métodos.

Com isso, pode contribuir em grande medida para a melhoria efetiva da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a redução do fracasso escolar.

Essa avaliação, teria como finalidades:

- conseguir acompanhar o aproveitamento do aluno, obtendo os dados necessários para ajudar a superar suas dificuldades;
- identificar interesses e dificuldades específicas dos alunos, visando a auxiliá-los no seu processo de aprendizagem;
- analisar a adequação do conteúdo, a validade dos procedimentos empregados e o ritmo do processo educativo;
- informar ao professor sobre o seu próprio desempenho frente aos resultados obtidos;

– propiciar ao aluno momentos de auto-avaliação que lhe possibilitem situar-se dentro do processo.

Trata-se portanto de uma avaliação integrada e contínua. Esta integração prevê a auto-informação e a retroinformação a serviço do progresso do aluno, a serviço do seu processo de construção do conhecimento.

Para conseguir alcançar estas finalidades, os professores deverão lançar mão dos mais diversos instrumentos de avaliação: exercícios, provas, trabalhos em grupo, auto-avaliação, conversas informais, observação, enfim, diagnósticos constantes que possibilitem o **acompanhamento** contínuo dos progressos e dificuldades dos alunos.

Estes instrumentos certamente darão ao professor os elementos necessários para assegurar uma avaliação que realmente retrate o desempenho do aluno e vá informando a sua situação frente ao trabalho desenvolvido e conseqüentemente, fornecendo dados sobre a atuação do professor.

Todos os pontos abordados nos levam a uma constatação que salta aos olhos: falta ao professorado uma sólida formação profissional pré-serviço, bem como um aperfeiçoamento continuado, ao longo de sua carreira de docente.

Chega a ser alarmante o despreparo de um grande número de professores para lidar com sua profissão e mais ainda para dar conta de realizar um ensino na perspectiva construtivista, na abordagem que for: interacionista, sócio-interacionista, cognitivista.

Muitas vezes falta às professoras motivação profissional suficiente para dedicar seu tempo a uma avaliação que se constitua verdadeiramente no acompanhamento do desempenho do aluno, superando inércias rotineiras com criatividade e esforço, modificando seus hábitos de intervenção didático-pedagógica sobre seus alunos.

A avaliação nessa perspectiva, deve integrar os aspectos quantitativos e qualitativos e exige dos professores renovação, espírito crítico, disposição e reciclagens constantes.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar a avaliação da aprendizagem em escolas públicas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Meu propósito foi o de basicamente investigar a prática cotidiana de professoras de três escolas públicas.

O que se pretendia era apanhar na realidade dessas escolas a percepção dos professores sobre a avaliação, suas concepções e práticas, bem como o modo com que vinham lidando com esse elemento do processo de ensino em suas aulas.

Das três escolas pesquisadas, duas estavam situadas em bairros de classe média, sendo uma conveniada (recebendo alunos de diferentes segmentos sociais, de vários bairros da cidade) e outra, da rede pública de ensino, recebendo alunos preponderantemente de famílias mais pobres originários de bairros da periferia da cidade.

A terceira escola estava localizada na periferia e a maioria dos alunos eram pertencentes à comunidade circundante.

A escola conveniada, mesmo sem ser uma escola de elite sócio-econômica, apresentou características de organização interna diferentes das outras duas, especialmente quanto ao nível de exigência e acompanhamento pedagógico-didático aos professores. Por sua vez, as duas escolas da rede pública, embora uma situada em bairro de classe média e outra na periferia da cidade, apresentaram as mesmas mazelas em relação à organização da escola, ao ensino e às condições de trabalho. Embora a pesquisa se centrasse no processo avaliativo na sala de aula, foi inevitável concluir que tal processo estava relacionado com condições de organização do

trabalho escolar, com o nível do preparo profissional do professor, com a presença ou ausência de acompanhamento do trabalho do professor por uma equipe técnico-pedagógica.

Para uma visualização da problemática da avaliação, recorreu-se aos estudos teóricos de variada natureza, que vem sendo feitos e que, de alguma forma dariam pistas para formular o problema, bem como elementos para a definição dos métodos e técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados.

Dessa forma, pôde-se chegar a questões orientadoras do trabalho de investigação. Propôs-se, assim, a buscar dados acerca dos seguintes pontos:

- a relação entre a concepção de avaliação e a prática avaliativa desenvolvida por elas;
- a postura das professoras ao avaliar seus alunos (autoritarismo, exercício de poder, disciplinamento, etc);
- as práticas avaliativas utilizadas no processo de ensino (instrumentos de avaliação, recuperação, conselhos de classe);
- a avaliação e a unidade objetivo-conteúdo-método.

O estabelecimento dos pontos acima como referenciais para a investigação não impediu o surgimento, no decorrer da pesquisa, de outros aspectos importantes que foram elucidando aqueles pontos no sentido de compreender a prática avaliativa desenvolvida pelas professoras.

O estudo das tendências correntes sobre avaliação da aprendizagem feitos no Brasil, mostrou que os diversos autores preocupam-se mais em levantar críticas a respeito da prática existente, destacando os equívocos e os entraves que permeiam essa prática, sem, no entanto, apontar procedimentos concretos que poderiam dar conta de, pelo menos, ajudar o professor a enfrentar os mais graves impasses e contradições presentes no processo avaliativo.

Esses estudos pautam suas análises ora no papel da escola na reprodução social e da avaliação como reflexo das relações autoritárias presentes na sociedade, ora na prática avaliativa calcada em pressupostos teóricos da pedagogia tradicional ou

tecnicista, como uma etapa estanque do processo educativo, visando a apenas a mensurar o conhecimento adquirido.

Para quem se dedica ao acompanhamento da avaliação no interior da escola, é inevitável reconhecer lacunas dentro dos posicionamentos desses autores. Para quem vê a escola funcionando, para quem acredita na importância da escolarização, na ampliação das condições e oportunidades de exercício da cidadania, é pouco deter-se nos aspectos da denúncia dos aspectos autoritários ou do papel discriminador da avaliação.

É certo que tais análises são pertinentes, pois a escola nunca está dissociada da sociedade e de suas características sócio-estruturais. Mas, precisamente porque a escola tem um papel a cumprir, na sua especificidade, é que urge associar às análises críticas, formas de intervenção no cotidiano escolar, para tentar mudar a face da avaliação.

Uma visão positiva das possibilidades da avaliação leva-nos, portanto, a fazer um balanceamento entre as análises mais amplas e a prática concreta da avaliação na escola.

O que se percebeu com base na observação direta do trabalho das professoras em sala de aula, foi que as discussões teóricas a respeito da avaliação não tem chegado até o professor ou quando chegam, isso se dá de maneira incipiente, superficial, sem influenciar ou contribuir para a alteração da prática avaliativa corrente.

Pouco se tem feito por parte dos autores da área no sentido de descortinar formas concretas e efetivas de se avaliar o desempenho do aluno. Da mesma forma, os cursos de reciclagem, quando existem, não dão conta de resolver as dificuldades encontradas pelo professor na sala de aula ao avaliar seus alunos, apontando alternativas que possam assegurar uma avaliação que efetivamente contribua para com o processo ensino-aprendizagem.

Se por um lado as análises mais globais sobre a avaliação nos apontam o seu papel de reprodução das relações sociais – à medida que certas práticas tendem à levar a discriminação ou exclusão do aluno – por outro é notório que a escola precisa

assegurar resultados, mediante o trabalho com conteúdos, com atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos e que impliquem um processo avaliativo das ações de ensino e aprendizagem.

A avaliação, portanto, exerce um papel fundamental nesse processo, já que bem conduzida pode contribuir para com o processo de construção do conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor.

Com base na pesquisa realizada e na análise dos dados em correspondência com os referenciais teóricos extraídos da literatura a respeito da avaliação, podem ser apontados alguns traços característicos da prática avaliativa exercida na escola, quais sejam:

- a avaliação da aprendizagem é fundamentalmente utilizada como uma etapa estanque do processo de ensino, com um fim em si mesma, visando a mensurar e quantificar os conhecimentos assimilados pelo aluno, com o objetivo de atribuir-lhe uma nota. Essa prática, retrata a concepção de avaliação que embasa o trabalho dessas professoras (conservadora, tradicional, tecnicista, escolanovista);

- a avaliação da aprendizagem reproduz na escola as relações autoritárias vigentes na sociedade, discriminando o aluno;

- as professoras não se firmam na relação mútua objetivos-conteúdos-métodos, ao avaliar;

- despreparo das professoras para lidar com os requisitos da sua profissão e principalmente com a avaliação;

- a recuperação da forma como se dá nas escolas, em quase nada contribui para recuperar os alunos;

- os Conselhos de Classe não fazem uma análise aprofundada do desempenho escolar, visando a possíveis encaminhamentos;

- a ausência de condições de ensino que contribuam para com a prática avaliativa das professoras.

Sendo assim, uma concepção de avaliação que pode responder às necessidades de uma escola que vise à construção da cidadania, deve estar calcada numa visão progressista de educação e numa concepção de ensino fundada na perspectiva

sociointeracionista do desenvolvimento da criança. Por isso mesmo, é necessário redirecionar o ato pedagógico no sentido de considerá-lo enquanto influência mútua entre desiguais, onde cada um tem o seu papel específico. Essa redefinição do ato pedagógico implicará também na conseqüente redefinição da avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, OLIVEIRA (1992:39) coloca que *"Contra um cotidiano escolar esvaziado de sentido e que se repete ritualisticamente em enredos cristalizados, propomos um cotidiano de múltiplas interações em atividades construídas pelos autores da cena escolar: professor e alunos. Por outro lado, contra as interpelações e o sentido de inquisição presentes na maioria das situações de avaliação da aprendizagem do aluno pelo professor, propomos a constante presença em sala de aula do perguntar, do discutir, do levantar questões, como ações abertas para múltiplas possibilidades de respostas a serem incluídas em um ativo e partilhado processo de argumentação, fermento social básico para a construção do conhecimento e de subjetividade na escola"*.

Uma prática avaliativa calcada nessa concepção requer do professor, primeiramente, a correta articulação entre os componentes do processo de ensino, de modo a conectar a avaliação aos objetivos-conteúdos-métodos, pois pela verificação da relação cognitiva aluno-matéria de ensino pode-se chegar a compreensão do papel exercido pelos objetivos-conteúdos-métodos, mediados pelo professor, no processo de construção do conhecimento pelo aluno.

A avaliação vai dizer ao professor se os métodos utilizados por ele ao trabalhar os conteúdos foram eficazes, conduzindo ao conseqüente alcance dos objetivos propostos. No entanto, essa avaliação não se dá isoladamente, ela acontece no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, de forma que o professor tenha condições de verificar até que ponto está contribuindo para o cumprimento do papel específico do ensino, diagnosticando e controlando o desempenho dos seus alunos.

Por isso mesmo, esse modelo avaliativo, ao invés de ser um momento de pressão, de inquisição do professor para com o aluno, tornar-se-á uma situação de

diálogo contínuo, onde as dúvidas, os fracassos e os êxitos dos alunos sejam focos de interesse, análise e discussão.

Uma avaliação assim, não prescinde da prova enquanto um dos instrumentos que pode contribuir em grande medida para explicitar como o aluno se encontra frente ao conteúdo. Nesse caso, a prova, longe de se prestar unicamente para medir o quanto do conteúdo repassado o aluno memorizou, tornar-se-á um elemento extremamente importante no sentido de verificar a capacidade de compreensão, análise, síntese e aplicação dos conhecimentos assimilados pelo aluno.

Por outro lado, as situações de avaliação não se esgotam na e com a prova, pois acontecem continuamente em um cotidiano de múltiplas interações, podendo ser concretizadas através de diversos instrumentos que possibilitem o acompanhamento do desempenho do aluno. O professor passa a exercer o papel de um investigador incansável, a fim de conseguir apreender em toda sua amplitude, o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos, detectando pontos positivos e negativos, redefinindo o percurso.

A melhoria da qualidade do ensino nas escolas e a conseqüente diminuição das taxas de evasão e repetência, passam necessariamente pela avaliação da aprendizagem exercida na escola e a mudança da prática avaliativa, a meu ver, se dará pela reciclagem dos professores em serviço, reciclagens estas que contemplem os interesses, necessidades e dificuldades encontradas pelos professores no seu dia a dia e que dêem conta de apontar soluções práticas para os problemas apontados.

A melhoria da qualidade do ensino público no Brasil passa também pela valorização do trabalho do professor, por salários e condições de trabalho dignos e requer ainda da escola, um projeto pedagógico consistente que articule os seus diversos membros, no sentido de caminhar para o alcance dos objetivos traçados.

SUMMARY

This study has as its main objective to investigate the evaluation practice of learning in primary schools of Fundamental Teaching in state schools in the city of Goiânia.

The concern with this subject was originated in the difficulties and obstacles found along the teaching career and from the interest in making a profound study and research of evaluation.

In order to learn these schools 'reality, the teachers' perception about evaluation, their conceptions and practices, a research was made in three schools, where two were state schools and one was semiprivate (conveniada), with four teachers of primary schools of Fundamental Teaching.

The investigation started from a qualificative view, denominated ethnographic or naturalistic, where it was tried to capture the several features of evaluation within the teaching process. Teachers, coordinators and directors of the schools involved, were all interviewed in the research.

This work was structured into four chapters. The first chapter presents the theoretical basis about evaluation of learning in relation to the objectives and tasks in school education.

In the second chapter, it tried to explain a pedagogic theory and a teaching theory as a reference to evaluation.

In the third chapter a description was made on the practice of the teachers observed and in the fourth, the analysis of this practice in the light of the theory which supported the work.

The conclusions made by this study show that:

– in relation to evaluation, the teaching practice of the teachers observed is eclectic, presenting postures and approaches sometimes traditional, sometimes scholastic, sometimes technicistic.

– the teachers are badly prepared to deal with the requirements of their profession and more specifically with learning evaluation.

– The dreadful working conditions and the lack of accompaniment on the job do not contribute to a critical serious, competent and creative teaching practice.

As for this *reality*, this study also shows possibilities of making a teaching – learning process in a progressive perspective of education, which contributes to the formation of professionals capable of interfering in the social process.

It was also taken into account possibilities of making an assessment which with the other components of the teaching process would contribute to its accomplishment. This can be achieved by improving the working conditions, salaries and by retraining these teachers on the behalf of a more solid and consistent background of those who are also planning to start in the teaching career.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Mathilde R. *A avaliação no processo ensino aprendizagem: pressupostos valorativos; um estudo exploratório*. Rio de Janeiro, 1984. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. *Tecnologia Educacional, ABT*, n. 24, p. 9-12, set./out. 1978.
- . A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.
- BALZAN, N. C. Supervisão e didática. In: Encontro Nacional de Supervisores de Educação, 5. Rio de Janeiro: Ed. Plurarte, 1982.
- BARCELOS, E. S. A experiência de avaliação como prática de vida. *Contexto e Educação*, Universidade de Ijuí, v. 2, n. 78, p. 25-32, jul./set. 1987.
- BLOOM, B. et alii. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- . et alii. *Taxionomia dos objetivos educacionais: 1 - domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- . et alii. *Taxionomia dos objetivos educacionais: 2 - domínio afetivo*. Porto Alegre, Globo: 1972.
- BOURDIEU P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Livraria Francisco Alves 1975.

- CALADO, J. H.; SILVA, Z. C. Avaliação escolar: uma proposta democrática. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, n. 73, p.12-20, nov./dez. 1986.
- CAVALCANTI, L. de S. *O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental*. Goiânia, 1991. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- COSTA, V. M. G. Avaliação: um processo libertador. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 15, p.38-41, 1986.
- CRONBACH, Co. Toward reform to program evaluation. In: SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. P. *La enseñanza: su teoría y su practica*. Madri: Akal, 1983.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DANILOV, M. A. *El Proceso de Ensenanza en la escuela*. Ciudad de La Habana: Editorial de livros para la educación, 1978.
- ; SKATKIN. *Didáctica de la escuela media*. Ciudad de La Habana: Editorial pueblo e educación, 1984.
- DAVIS, C. e ESPOSITO, Y. L. O papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p.71-75, ago. 1989.
- DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU. 1989.
- DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1.º grau: o sonho e a realidade*. Tese de Doutorado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ELLIOT, L. et alii. Avaliação do rendimento escolar: perguntas e respostas sobre problemas do cotidiano. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17/18, n. 85/86, p.25-30, nov. 88/ fev. 89.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Ed. 1989.
- ESTEVES, D. P. *Testes, medidas e avaliação*. Rio de Janeiro: Arte e Indústria Editora 1973.

- ETGES, N. J. Avaliação, controle social e alienação. *Revista de Educação, AEC*, Brasília, n. 15, p.7-16, 1986.
- FLEURY, R. M. Nota: para quê? *Revista de Educação, AEC*, Brasília, n. 60, p.49-58, 1986.
- FLORES, M. I. G. *Avaliação por conceito de 1.ª a 4.ª série do 1.º grau*; um estudo de caso. Rio de Janeiro, 1980. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p.63-67, ago. 1990.
- FREITAS, L. C. de. *A dialética da eliminação no processo seletivo*. Campinas, 1990. Faculdade de Educação, UNICAMP. (mimeo.).
- . *Parâmetros teórico metodológicos para a pesquisa no campo da teoria pedagógica: o caso do LOED*. Campinas, 1991. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- GIMENO, S. J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1989.
- . *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1986.
- GOIÁS. SEC. Superintendência do Ensino Fundamental. *Atual estágio de avaliação da proposta do CBA*. Goiânia, 1990. mimeo.
- GOIÁS. SEC. Divisão de Alfabetização. *Ciclo básico de alfabetização: proposta*. Goiânia, 1989. mimeo.
- GOLDBERG, M. A. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- . Era uma vez uma avaliação: lições de vida. *Educação e avaliação*, São Paulo, n. 2, p. 68-84, 1981.
- GÓMEZ, A. I. P. Modelos contemporâneos de evaluación. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P., orgs. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- GRILLO, M. Avaliação, ainda? In: ENRICONE, Delcia et alii. *Ensino, revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988.

- GRONLUND, N. E. *O sistema de notas na avaliação do ensino*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- GUBA, Egnon G. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In: GIMENO S. J. GOMEZ, A. P. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983.
- GUIMARÃES, N. da S. Relações entre tendências, posturas pedagógicas e procedimentos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 16, p.47-50, 1987.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- KENSKI, V. M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (coord.) *Repensando a didática*. 2.ª ed. São Paulo: Papirus, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente-estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo, 1990. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Os conteúdos e sua dimensão crítico-social. *Revista da ANDE*, São Paulo, n. 11, 1986.
- A docência e seus fundamentos pedagógico-didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4. Recife, 1988.
- *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- *A didática e as tendências pedagógicas*. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1991. (Idéias, 11).
- *Magistério e compromisso político*. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG, 1987. 5p. mimeografado.
- A relação objetivo-conteúdo-método na didática crítico-social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6. Porto Alegre, 1991.
- LINDEMAN, R. H. *Medidas educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1972.

- LUCKESI, C. C. Avaliação: otimização do autoritarismo. *Revista Estudos e Pesquisas*, Rio de Janeiro, n. 27, 1983. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.
- . Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tec. Educ.* Rio de Janeiro: v. 20, n. 101, p.82-86, jul./ago. 1991.
- . Avaliação educacional: pressupostos conceituais. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: v. 7, n. 24, p.5-8, set./out. 1978.
- . *Avaliação educacional escolar: compreensão teórica, ensino e produção do conhecimento*. Salvador, s.d. mimeog.
- . Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo, ANDE, São Paulo, n. 5, p.47-51, 1986.
- . Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: Conferência Brasileira de Educação, 3. Niterói. Rio de Janeiro: Loyola, 1984.
- . *Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude*. Salvador, 1991. mimeog.
- . Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? Salvador, 1990. mimeo.
- LUDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. *Educação e Seleção*, n. 16, jul./dez. 1987.
- . *Pesquisando sobre avaliação na escola básica*. São Paulo, 1988. (Idéias, 6).
- . Por uma sociologia da avaliação. *Educação e realidade*, v. 14, n. 2, jul./dez. 1989.
- ; MEDIANO Z. Avaliação na escola de 1.º grau: uma análise sociológica, São Paulo, Papyrus 1992.
- . O que vale em avaliação. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 9, p.27-36, jan./jul., 1989.
- ; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986.
- ; BEACH Jr. Kenneth M. *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Globo, 1976.

- MAGER, R.; PIPE, P. *Análise de problemas de desempenho*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- MAGNANI, M. do R. M. Avaliação da aprendizagem e avaliação do ensino: revendo o princípio da "coerência interna". *Rev. USF, Itatiba*, v. 4, n. 5, p. 27-36, 1986.
- MARTINS, J. Avaliação: seus meios e fins. *Educação e Avaliação*, São Paulo, n. 1 p.84-95, 1984.
- MARTINS, J. do P. *Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MEDEIROS, E. B. *As provas objetivas: técnicas de construção*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- MEDIANO, Z. Avaliação da aprendizagem na escola de 1.º grau. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 16, p.11-20, 1987.
- MELLO, G. N. de. *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1985.
- NELSON, C. H. *Medição e avaliação na aula*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- NERICI, I. *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1983.
- NOLL, V. H. *Introdução às medidas educacionais*. São Paulo: Pioneira, 1965.
- OLIVEIRA, M. A. de. A aula: momento síntese do trabalho docente. Goiânia, 1992. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista *Revista da ANDE*. São Paulo, v. 2, n. 18, p. 37-40, 1992.
- OTT, M. B. A avaliação no currículo. *Revista de Educação - AEC*, Brasília, v. 12, n. 48, 1983.
- Práticas avaliativas: adesão ou libertação? *Revista de Educação AEC*, Brasília: n. 15, p. 17-22, 1986.
- PÉREZ, M. F. *Evaluación y cambio educativo: el fracasso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- PILLETI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1984.

- POPHAM, W. J. *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Globo, 1983.
- *Manual de avaliação: regras práticas para o avaliador educacional*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BAKER, E. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- RAMOS, Marília. Avaliação: instrumento para a melhoria da aprendizagem escolar. *Associação Brasileira de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 1-10, 1988.
- RAMOS, N. N. Um estudo sobre a percepção das funções da avaliação por professores de 1.º grau. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro.
- SANTOS, W. dos. Mensuração e avaliação: significado, funções e diretrizes. PUC, Dissertação de Mestrado, São Paulo, 1978.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SAVIN, N. V. *Pedagogia*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo e Educación, 1979.
- SILVA, J.; BOHN, M. B. A avaliação no processo ensino aprendizagem. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 60, p. 42-48, 1986.
- SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- SPINILLO, A. B. Reflexões sobre avaliação escolar. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 6, n. 14, p. 153-171, jul./dez., 1989.
- *Avaliando experiências de aprendizagem*. In: GOLDBERG, M. A. A. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPV, 1982.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Valandro. Porto Alegre: Globo, 1974.
- TURRA, C. M. G. et alii. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: PUC-RS./EMMA, 1975.

- VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação escolar: perversão dos direitos humanos. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 19, n. 77, p. 53-71, out./dez. 1990.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIANNA, H. M. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. *Educação e seleção*, São Paulo, n. 2, p. 5-14, 1980.
- A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 40-7, maio, 1989.
- Redação e medida de expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 16, p. 41-47, 1976.
- *Testes em educação*. São Paulo: IBRASA, 1973.
- ZINDELUK. R. L. *A professora de 1.º grau frente as normas e a prática da avaliação*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro para a entrevista com as professoras:

1. Que cursos ou curso você fez, onde e em que ano concluiu?
2. Há quanto tempo você leciona? Fale das escolas em que trabalhou, com que séries, em que série se deu melhor.
– Porque essa opção pela 1.ª fase? Você já trabalhou em outro tipo de atividade ou só como professora?
3. Por que você escolheu essa profissão? O curso que você fez ajudou no seu trabalho? Você se lembra do que foi ensinado em Didática, Metodologia de ensino das matérias?
4. O tipo de trabalho que você desenvolve em sala de aula, você atribui ao seu curso de formação ou à experiência adquirida na prática?
Os professores aqui se reúnem para fazer o planejamento em conjunto? Como você faz o planejamento das aulas?
5. Fale-me sobre o sistema de avaliação da escola. Usa-se nota ou conceito?
6. O que você entende por avaliação da aprendizagem? Quais os objetivos da avaliação para você?

Por que se deve avaliar o aluno?

7. Fale-me um pouco sobre a importância da avaliação no seu trabalho de professora. A avaliação é necessária na escola? Por quê?
8. Como você faz a avaliação? (Eu queria que você falasse em que momentos você avalia, como você prepara a avaliação, quando você faz a avaliação, etc.).
9. Como você controla a disciplina em sala de aula? Você usa nota (avaliação) para controlar a turma? Ela entra na nota do mês ou do bimestre? Tira nota dos alunos por causa da indisciplina? Por quê?
10. Depois que você corrige exercícios provas, testes, trabalhos em grupo, etc, o que faz com os resultados? O que diz aos alunos? Você modifica alguma coisa do seu trabalho com esses resultados?
11. Você acha que a avaliação pode ajudar o aluno a aprender melhor?
12. Diga-me todas as formas e instrumentos de avaliação que você se lembra:
13. Quando você aplica formas e instrumentos de avaliação como exercícios, testes, trabalhos, provas, etc, qual a finalidade que você tem em mente?
14. Quais são as principais dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? Por que será que eles tem essas dificuldades?
15. Como você faz para saber quais alunos estão com dificuldades de aproveitamento? Como você lida com esse problema?
16. Você utiliza a auto-avaliação com seus alunos? Quando e de que forma?

17. Fale-me sobre seu método de aula. Eu queria que você falasse todos os passos, atividades, procedimentos, técnicas que você usa para dar uma unidade inteira, primeiro de Português, depois de Matemática.
18. Dê uma porcentagem sobre o tempo que você dedica às seguintes atividades: aula expositiva, conversa tipo diálogo com a classe, estudo dirigido, trabalho em grupo, exercícios de fixação, correção de tarefas, comentário de provas feitas pelos alunos, trabalho individual dos alunos, provas, testes, etc.
19. A nota bimestral que vai no boletim é a nota da última prova? Ou é uma média de várias notas?
20. O que você faz quando mais da metade dos seus alunos tiram notas abaixo de 5,5 (cinco e meio) numa prova?
21. No decorrer das aulas, que meios você utiliza para saber se seus alunos estão acompanhando a matéria?
22. Existe recuperação na escola? Quando e como é feita? Qual a sua idéia sobre recuperação?
O que você tem feito para resolver esse problema (recuperação)?
23. No seu entender, de quem é a culpa quando um aluno não vai bem na escola?
24. A competição entre os alunos por boas notas seria uma coisa boa? Você acha que isso seria uma forma de incentivo?
25. Você acha que mudando o sistema de avaliação melhoraria o rendimento escolar dos alunos? Você faria mudanças? Quais?
26. O que tem a ver "objetivos" com "avaliação"?

27. Para você qual é a finalidade do ensino? Você vê alguma relação entre o ensino e a sociedade?
28. Além do conteúdo trabalhado, você leva em consideração outros aspectos como hábitos, atitudes e habilidades, ao avaliar?
29. Que critério você utiliza ao atribuir uma nota? Você avalia o aluno pelo seu desempenho, de acordo com suas potencialidades, ou você o compara com o desempenho do grupo todo?
30. Você considera importante avaliar no início, durante ou no final de uma unidade? Qual o seu procedimento?
31. Qual a sua opinião sobre provas?
O que você leva em consideração ao elaborar uma prova? Qual o melhor tipo de prova?

ANEXO II
EXEMPLO DE PROTOCOLO DE REGISTRO

Protocolo de registro n. 2

Pesquisadora: Sandramara M. Chaves

Objeto de observação: 4.ª série.

- 1 As crianças entram para a sala. A professora
2 faz alguns comentários sobre as atividades
3 marcadas, pede dois alunos para olharem se as
4 agendas dos colegas estão assinadas. Em seguida
5 a professora pede para pegarem as fichas de
6 estudo para correção e diz: no mesmo esquema:
7 errou, apagou, corrigiu! Antes de começar a
8 correção ela diz que vai ler a pesquisa da
9 aluna n. 8 sobre o tamanho do tubo digestivo.
10 Diz que quem trouxe a pesquisa vai ganhar
11 pontos. Começa então a correção da tarefa,
12 lendo cada questão. As crianças falam a resposta.
13 Às vezes ela nomeia alguns alunos para irem
14 ao quadro ou para responderem determinadas questões.
15 Ao corrigir as tarefas, aproveita para revisar
16 o conteúdo, fazendo perguntas ou explicando mais.
17 A professora termina a correção e
18 pede para guardarem a ficha de estudo
19 na pasta e pegar o caderno.
20 Confere o cabeçalho com as crianças, que
21 já deveria estar pronto, pois ela pediu para fazê-lo
22 em casa. Corrige a tarefa de matemática.
23 Desta feita, pede para as crianças lerem os problemas,
24 vai perguntando e resolvendo-os no quadro.
25 Chama alguns alunos para irem ao
26 quadro-negro resolver as operações. Segundo ela,
27 são os que precisam mais, os que tem dificuldade.
28 Quem acertar as multiplicações, ganha
29 meio ponto. Ao terminar essa atividade,
30 a professora diz para todos ficarem quietos
31 e esperarem o recreio.

ANEXO III

RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO

DADOS PESSOAIS

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ Local: _____ Est. _____

Ano de Escolaridade: _____ Matrícula CBA: _____

Filiação: _____

Observações:

(Aspectos sobre: comportamento social e afetivo, desenvolvimento físico, dificuldades emocionais e neurológicas que podem interferir na aprendizagem).

ASPECTOS AVALIADOS

AFETIVO	PERCEPTIVO MOTOR	COGNITIVO
<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidade• Assiduidade• Pontualidade• Participação• Iniciativa e liderança• Atendimento às ordens• Relacionamento social• Controle emocional	<ul style="list-style-type: none">• Esquema corporal• Coordenação motora fina• Equilíbrio• Domínio lateral	<ul style="list-style-type: none">• Ling. oral• Leitura• Conhecimentos lógicos, matemáticos.

APRECIÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO
CONTEÚDO TRABALHADO - ANO _____
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

1.º BIMESTRE: _____

2.º BIMESTRE: _____

3.º BIMESTRE: _____

4.º BIMESTRE: _____

APRECIÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

MATEMÁTICA

1.º BIMESTRE: _____

2.º BIMESTRE: _____

3.º BIMESTRE: _____

4.º BIMESTRE: _____

APRECIÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

CIÊNCIAS

1.º BIMESTRE: _____

2.º BIMESTRE: _____

3.º BIMESTRE: _____

4.º BIMESTRE: _____

APRECIÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

COHHECIMENTOS GERAIS

1.º BIMESTRE: _____

2.º BIMESTRE: _____

3.º BIMESTRE: _____

4.º BIMESTRE: _____

APRECIÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

INTEGRAÇÃO SOCIAL

1.º BIMESTRE: _____

2.º BIMESTRE: _____

3.º BIMESTRE: _____

4.º BIMESTRE: _____

APRECIÇÃO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

1.º BIMESTRE: _____

2.º BIMESTRE: _____

3.º BIMESTRE: _____

4.º BIMESTRE: _____

RECOMENDAÇÕES AO RESPONSÁVEL:

1.º BIMESTRE: _____

Assinatura do Responsável

Professora

2.º BIMESTRE: _____

Assinatura do Responsável

Professora

3.º BIMESTRE: _____

Assinatura do Responsável

Professora

3.º BIMESTRE: _____

Assinatura do Responsável

Professora