

MONIQUE FRANÇA COELHO

*“AS DIFERENTES POSTURAS DE AVALIAÇÃO: ADEQUAÇÃO E EMPREGO DAS MESMAS NO
COTIDIANO EDUCACIONAL BRASILEIRO.”*

*RIO DE JANEIRO
2004*

MONIQUE FRANÇA COELHO

*"AS DIFERENTES POSTURAS DE AVALIAÇÃO: ADEQUAÇÃO E EMPREGO DAS MESMAS NO
COTIDIANO EDUCACIONAL BRASILEIRO."*

v. 129?

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO APRESENTADO AO CURSO DE
PEDAGOGIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
(UNI-RIO), COMO REQUISITO PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE PEDAGOGO,
ORIENTADO PELA PROFESSORA NILCI
GUIMARÃES.

RIO DE JANEIRO
2004

Dedico esta monografia aos meus pais, ao meu irmão e amigos que me auxiliaram na realização deste trabalho, e em especial, a professora Nilci Guimarães que foi compreensiva e paciente em todos os momentos.

Agradeço a Deus, pois sem Ele eu não teria tido a força necessária para concluir este trabalho.

Aos meus pais Oton e Sônia e meu irmão Renan por terem sido pacientes comigo e por me incentivarem em todos os momentos.

Às professoras Nilci Guimarães, Lígia Martha Coelho e Maria Amélia Reis por me auxiliarem em todos os momentos em que foram solicitadas.

“ Você, que é professor, procure modelar seus alunos com seu próprio exemplo.

O exemplo vale mais do que as palavras.

Tenha paciência, responda de boa mente a todas as perguntas, porque os alunos são muito receptivos e ansiosos de aprender.

Dê tudo o que pode, entregue-se à sua profissão como um sacerdócio dos mais sublimes, e tenha a alegria de ver uma plêiade de jovens que trabalharão em benefício de todos, e que foram formados por você.”

(C. Torres Pastorino)

~~Resumado?~~
certo

Resumo

steno

A presente pesquisa tratou da postura de avaliação utilizada pelos docentes da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, baseada nos estudos de autores como Cipriano Carlos Luckesi e José Carlos Libâneo e a partir de Pesquisa de Campo. Para execução desta monografia, fez-se necessária uma explicitação de conceitos sobre as diferentes posturas de avaliação existentes e uma investigação sobre a visão de docentes e alunos a respeito da postura de avaliação que está sendo adotada. O trabalho demonstrou que a postura prevalente de avaliação, na prática docente, ainda é a liberal, no caso a escolanovista. Assim como também evidenciou que a equipe técnica da escola já vem se preocupando com ações mais progressistas, como a construção coletiva de normas de avaliação. O estudo recomendou uma prática mais democrática, por parte dos docentes, incluindo a auto-avaliação, pelo aluno, e a prática coletiva, onde todos os envolvidos emitam sua opinião.

postura
metaf

Lista de Tabelas

<i>Tabelas</i>	<i>Página</i>
Tabela 1 – Amostra dos Docentes Consultados que atuam em Turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental -----	49
Tabela 2 – Amostra dos Alunos Consultados de Turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental -----	50
Tabela 3 – Informação dos Docentes sobre os tipos de mecanismos de verificação do rendimento utilizados -----	52
Tabela 4 – Informação dos Docentes quanto à época em que os testes são marcados -----	53
Tabela 5 – Informação dos Docentes quanto ao hábito de fazer anotações sobre o desempenho de seus alunos -----	53
Tabela 6 – Informação dos Docentes quanto aos aspectos que costumam avaliar no rendimento de seus alunos -----	54
Tabela 7 – Informação dos Docentes quanto a quem define as normas de avaliação adotadas por eles -----	55
Tabela 8 – Informação dos alunos quanto à aplicação de testes pelos Docentes -----	55
Tabela 9 – Informação dos alunos quanto à utilização de outras formas de verificação de rendimento pelos docentes -----	56
Tabela 10 - Informação dos alunos quanto às formas de verificação utilizadas pelos docentes -----	57
Tabela 11 – Informação dos alunos quanto à utilização da auto-avaliação pelos docentes -----	57

<i>Tabelas</i>	<i>Página</i>
Tabela 12 – Informação dos alunos quanto ao aviso dado pelos docentes em relação a quando ocorrerão os testes -----	58
Tabela 13 – Informação dos alunos quanto à época em que os testes são marcados -----	58
Tabela 14 – Informação dos Docentes quanto ao momento em que percebem que seus alunos estão tendo dificuldades em determinado conteúdo -----	59
Tabela 15 – Informação dos Docentes quanto aos motivos para existirem dificuldades por parte dos alunos -----	60
Tabela 16 – Informação dos Docentes quanto aos outros motivos possíveis para que existam essas dificuldades -----	60
Tabela 17 – Informação dos Docentes quanto à utilização de algum procedimento quando existem falhas no rendimento do aluno -----	61
Tabela 18 – Informação dos Docentes quanto ao procedimento adotado por eles -----	61
Tabela 19 – Informação dos alunos quanto à formação escolar de seus pais -----	62
Tabela 20 – Informação dos alunos quanto à vida profissional de seus pais -----	62
Tabela 21 – Informação dos alunos quanto à profissão dos seus pais -----	63
Tabela 22 – Informação dos alunos em relação a quem costuma olhar seus cadernos -----	64

<i>Tabelas</i>	<i>Página</i>
Tabela 23 – Informação dos alunos quanto ao responsável que o auxilia nos deveres de casa -----	64
Tabela 24 – Informação dos alunos quanto à realização de reuniões com pais ou responsáveis promovidas pelos docentes -----	65
Tabela 25 – Informação dos alunos quanto aos assuntos citados nas reuniões com os pais ou responsáveis -----	65
Tabela 26 – Informação dos Docentes quanto à reflexão sobre a sua prática -----	66
Tabela 27 – Informação dos Docentes quanto ao momento em que a reflexão sobre a prática acontece ----	67
Tabela 28 – Informação dos alunos sobre o docente já ter pedido para eles avaliarem o seu trabalho -----	68

Lista de Anexos

<i>Anexos</i>	<i>Página</i>
Anexo 1 – Roteiro de Entrevista para alunos	72
Anexo 2 – Questionário para Docentes	73

Sumário

Página

Capítulo 1 – Introdução -----	11
1.1 – Detalhamento dos Capítulos -----	13
Capítulo 2 – Revisão de Literatura -----	14
2.1 – Diferentes posturas de avaliação -----	14
2.1.1 – Concepção Liberal -----	18
2.1.1.1 – Pedagogia Liberal Tradicional -----	19
2.1.1.2 – Pedagogia Liberal Renovada -----	21
2.1.1.2.1 – Pedagogia Renovada Progressivista --	23
2.1.1.2.2 – Pedagogia Renovada Não-Diretiva ---	25
2.1.1.3 – Pedagogia Liberal Tecnicista -----	26
2.1.2 – Concepção Progressista -----	28
2.1.2.1 – Pedagogia Progressista Libertadora ---	29
2.1.2.2 – Pedagogia Progressista Libertária -----	30
2.1.2.3 – Pedagogia Progressista Crítico-social	
dos Conteúdos -----	31
2.2 – Fracasso e Sucesso Escolar -----	34
2.3 – A Influência da imposição de uma cultura	
no rendimento dos alunos -----	39
2.4 – A Função Social da Escola -----	42
2.5 – O Erro -----	45
Capítulo 3 – Metodologia do Estudo -----	48
3.1 – Cronograma -----	50
Capítulo 4 – Análise dos Resultados -----	51
4.1 – Postura Educacional prevalente -----	51
4.2 – Fracasso Escolar -----	58
4.3 – Avaliação da Prática do Professor -----	66
Capítulo 5 – Conclusões e Recomendações -----	68
5.1 – Conclusões -----	68
5.2 – Recomendações -----	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	71
ANEXO 1 -----	72
ANEXO 2 -----	73

“As Diferentes Posturas de Avaliação: adequação e emprego das mesmas no cotidiano educacional brasileiro.”

1. Introdução

Quando, no desenvolvimento do Curso de Graduação em Pedagogia, ocorreu a oportunidade de se estudar aspectos teóricos e situações práticas relativas ao tema Avaliação Educacional, observou-se que existem diferentes posturas de avaliação, resultantes das Tendências Educacionais que surgiram ao longo da História da Educação Brasileira e que, hoje, convivem no cotidiano das Instituições Escolares. Tal quadro ficou ainda mais evidente, quando, durante o Curso, participou-se de um Projeto de Extensão que abordava a questão da avaliação educacional, o que permitiu conhecer-se a prática desenvolvida nas escolas do Município de Queimados situado na Baixada Fluminense / Rio de Janeiro.

Durante o trabalho realizado em Queimados, percebeu-se que existe grande preocupação, por parte dos professores desse município, em relação à qual postura devem assumir ao avaliarem seus alunos. Durante o curso de Pedagogia, também percebeu-se, em algumas disciplinas, certa insegurança, e até mesmo medo, por parte dos docentes, em relação à prática de avaliação que desenvolviam em suas aulas.

Tais situações vivenciadas durante o Curso de Graduação, favoreceram à percepção de que muitos professores dizem aos alunos que adotam princípios da Tendência Educacional Progressista, mas, na realidade, não agem como tal, ou têm atitudes tanto progressistas como tradicionais.

Devido a esses motivos, surgiu o interesse em se estudar, com maior profundidade, o que alguns teóricos, que tratam do tema Avaliação Educacional, propõem em suas obras, —> confrontando tal embasamento com a prática avaliativa que ocorre no cotidiano das escolas brasileiras. Fazendo um recorte nesta realidade, optou-se por realizar o presente trabalho na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

A razão de se ter optado pela Rede Pública se deve ao fato de que nas escolas particulares, geralmente, os professores ficam presos à postura filosófica definida pela direção da instituição, enquanto na Rede Pública os professores sentem-se mais livres para optar pelo caminho a percorrer, quando verificam o rendimento da ação desenvolvida.

Este estudo teve como objetivos:

- a) identificar qual a postura de avaliação mais utilizada, no momento, pelos professores, no cotidiano da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro;
- b) definir mecanismos que possam orientar os docentes das Escolas Oficiais do Município do Rio de Janeiro, em relação a uma prática de avaliação coerente com as atuais necessidades e anseios da sociedade brasileira.

Para a investigação do problema, definiram-se as seguintes questões:

- Qual é a postura de avaliação utilizada, predominantemente, no cotidiano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro?
- Quais são as razões existentes que fazem uma determinada postura de avaliação ser a predominantemente utilizada?
- Até que ponto o caminho avaliativo empregado atende às atuais necessidades e anseios da comunidade escolar do Município do Rio de Janeiro?

- Que mecanismos de avaliação podem ser recomendados para que a prática de avaliação adotada atenda às necessidades e aos anseios da comunidade escolar?

Considerou-se importante este estudo, na medida em que ele poderá contribuir com recomendações para uma prática avaliativa adequada ao cotidiano das Escolas da Rede Pública.

1.1. Detalhamento dos Capítulos

A presente monografia possui cinco capítulos, sendo o 1º a Introdução, que apresentou o tema do estudo, o problema, os objetivos, as questões a serem investigadas, o motivo pelo qual decidi realizar tal estudo e a importância do mesmo.

O 2º capítulo é o da Revisão de Literatura que tratou de assuntos que fundamentaram teoricamente a pesquisa e se constituíram nas seções do capítulo. São elas: (1) As Diferentes posturas de avaliação; (2) Fracasso e Sucesso Escolar; (3) A Influência da imposição de uma cultura ^{de avaliação} no rendimento dos alunos e (4) A Função Social da Escola.

O 3º capítulo é o que descreveu a Metodologia do estudo, explicando de que forma a pesquisa foi realizada. Neste capítulo, foram apresentados os instrumentos de coleta de dados utilizados, os sujeitos do estudo que foram selecionados para serem investigados e os mecanismos de seleção dos informantes; e o cronograma da pesquisa, que ^{foi} ^{ado} apresentou quando foi feita cada etapa da monografia.

O 4º capítulo constituiu-se na Análise dos Dados coletados na pesquisa, fundamentando-se, quando necessário, na Revisão de Literatura e o 5º capítulo apresentou as Conclusões e as Recomendações.

2. Revisão de Literatura

2.1. Diferentes posturas de avaliação

Um tema que vem sendo muito discutido dentro da área da Educação é a avaliação. O termo avaliação é freqüentemente associado a termos como exame, prova, nota, conceito, boletim. Esta associação é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante em nossa sociedade.

Nessa concepção arcaica, a educação é vista como transmissão de conhecimento e memorização de informações prontas. Já o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Assim, a verificação do rendimento se restringe a medir a quantidade de informações retidas, assumindo caráter seletivo.

A utilização do termo avaliação é recente, pois, de acordo com Barriga (2001), o termo utilizado, inicialmente, era exame. Para ele, a função do exame “é determinar se um sujeito pode ser promovido de uma série para a outra.” (p.58). No século XX, o exame passa a ser chamado de teste e atualmente é chamado de avaliação. Mas, para Garcia (2001), o exame não surge na escola, mas surge “como um instrumento de controle social.” (p.40).

Na visão de Luckesi (2000), essas denominações possuem significados bem diferentes. Em entrevista ao Jornal do Brasil, o autor explica que a modalidade dos exames escolares que conhecemos foi sistematizada nos séculos XVI e XVII e, ainda hoje, é utilizada. Regras como: o aluno não pode solicitar algo ao professor nem a outro aluno durante uma prova; não pode sentar em carteiras conjugadas em dia de prova para evitar a cola, etc. são heranças dessa modalidade. Na verdade, o exame surgiu como um instrumento de controle social.

Devido a seu caráter excludente, o exame passou a ser chamado de “teste”. O teste, na verdade, é um instrumento de coleta de dados utilizado para o exame ou para a avaliação. Isso é definido pela pessoa que o utiliza, pois é ela quem decide para quê o teste está sendo usado: para examinar ou para avaliar. Dessa forma, o teste pode ter tanto caráter classificatório e seletivo, quanto caráter diagnóstico e inclusivo.

A última denominação, segundo Barriga, ^(ano) é a de “avaliação”, que deveria ser o oposto do exame. Para Luckesi, ^(ano) a avaliação é não-pontual, ou seja, tudo o que acontece com o aluno antes e depois interessa. É diagnóstica, pois, por meio do processo de avaliação feito com o objetivo de saber quais são as dificuldades do aluno, é possível tomar decisões para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e por isso, a avaliação é dinâmica. É, também, inclusiva, pois não exclui, e sim, ajuda o aluno a melhorar seu rendimento.

Os autores afirmam que, na verdade, na prática, houve somente mudança de denominação, e não de ideologia. Muitos professores utilizam o termo avaliação, mas, no dia-a-dia, medem os conhecimentos dos alunos, ou apenas o julgam, ou os classificam. Por meio de testes e provas, descobrem as dificuldades dos seus alunos, mas nada fazem para ajudar.

Nessa visão em que a avaliação seleciona, exclui, Hoffmann (1998), citando Freitas, a define como:

[...] um mecanismo privilegiado para garantir a função seletiva da escola na sociedade capitalista e, como tal, está atrelada à contradição básica desta sociedade. Os procedimentos de avaliação respondem à organização global do trabalho pedagógico na escola, organização que é produto das expectativas que a sociedade capitalista tem da escola. (p.110)

Nesta perspectiva, a avaliação é utilizada, pela sociedade, como mais um meio de selecionar os bons e excluir os ruins. É desta forma que a sociedade define quem terá cargos de poder e quem irá servir.

Percebe-se que na visão de uma concepção arcaica de educação, seja qual for a denominação que receberem: exames, testes ou avaliações possuem a mesma função – medir o conhecimento do aluno e, ao mesmo tempo em que medem o aluno, também o julgam e o excluem, pois adotam uma postura que rotula os alunos como bons e ruins.

Em uma postura inovadora de avaliação, o objetivo da mesma não é julgar alunos, mas sim diagnosticar suas dificuldades e ajudá-los a superá-las.

O ato avaliativo, para Guimarães (1985), “não é um empreendimento meramente mecânico. Ele envolve, em primeiro lugar, um julgamento de valor, a nossa percepção sobre algo avaliado, no caso, o rendimento escolar,” (p.13). Isso permite avaliar o aluno durante todo o processo ensino-aprendizagem, e, se dificuldades forem detectadas, devem ser tomadas decisões para auxiliá-los, e, só assim, o ato avaliativo se completa.

No entanto, Hoffmann (1998) acredita que a avaliação como julgamento, considera apenas as modificações que se produzem no aluno. E ainda ressalta, “a avaliação é a reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento,” (p.18). A avaliação, em sua visão, é transformar essa reflexão em ação, o que Guimarães denomina de tomada de decisão sobre dificuldades detectadas.

Luckesi (1997) também define a avaliação como um julgamento de valor, mas sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

É possível perceber que o julgamento de valor, nessa situação, depende da visão do professor sobre avaliação. Se ele tiver uma visão tradicional sobre ela, irá utilizar o julgamento de valor para emitir sua opinião pessoal sobre o aluno. Mas se sua visão de avaliação for inovadora, o julgamento de valor será feito sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, avaliando além do aluno, também o professor, o grupo, visando à definição de novos rumos.

Essa nova postura de avaliação não agradou a todos, principalmente aos pais de alunos. Estes exigem notas, conceitos atribuídos às tarefas feitas pelos filhos. Precisam comprovar se o filho está recebendo uma boa educação, se a escola e os professores são bons, pois o futuro de seus filhos depende disso.

A respeito deste fato, Luckesi (1997) ressalta que “pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra.” (p.18).

A avaliação da aprendizagem está ligada a uma concepção pedagógica mais ampla, e, portanto, depende da postura filosófica adotada. Existem diferentes concepções pedagógicas. Cada uma possui uma postura de verificação com objetivos diferentes.

Guimarães (1987) explica que Saviani classifica essas concepções pedagógicas como: Tendências Pedagógicas Não-Críticas e Tendências Pedagógicas Crítico-Reprodutivistas. No grupo das Tendências Pedagógicas Não-Críticas estão as seguintes vertentes: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Segundo Guimarães, Saviani as classifica como Não-Críticas, pois “encaram a educação como algo autônomo, sem relação com o social, e portanto, sem sofrer influências das questões que afetam os homens em sociedade.” (p.47).

Já Libâneo (1985), classifica este mesmo grupo como Tendências Pedagógicas Liberais, porque se preocupam em “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. (p.21).

2.1.1. Concepção Liberal

Segundo Libâneo (1985), “o termo “liberal” aqui utilizado não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado.” (p.21). A pedagogia liberal é uma manifestação do sistema capitalista, que ao defender a liberdade e os interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

A concepção liberal é resultado do modelo liberal conservador da sociedade. Como representavam a classe dominante, os liberais não questionavam o sistema econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo. Ou seja, o sistema estava voltado para o favorecimento das camadas superiores e para a manutenção da posição destas. A educação e, principalmente, a avaliação possuem papel fundamental nesta manutenção, pois, por meio da avaliação é possível controlar os alunos, distinguir aqueles que devem servir daqueles que devem ser servidos. Enfim, é possível ter poder sobre os alunos.

As mudanças que esse grupo pregava eram mais nos métodos do que no sentido de educação. Tanto Saviani quanto Libâneo, segundo Guimarães (1987), concordam que “este grupo de Pedagogias não considera que, se existem desigualdades sociais entre os indivíduos, estas são fundamentalmente determinadas pela divisão em classes sociais.” (p.47).

Nesta tendência, fica bem clara a idéia que Foucault, citado por Garcia (2001) possui sobre a avaliação ou exame, assim chamado por ele: “o exame é um espaço que inverte as relações de saber em poder.” (p.30).

E como é possível perceber, é exatamente isso que vem acontecendo, pois o lugar que deveria ser somente para abrir as mentes dos alunos, dar-lhes mais conhecimento, é o local onde existe mais preconceito, exclusão e relações de poder, seja entre professor e aluno, escola e aluno.

Gadotti (2002) citando Tragtenberg, lembra que,

Até a própria disposição das carteiras na sala de aula, reproduz relações de poder: o estrado que o professor utiliza acima dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configura relação saber/poder e dominante/dominado. (p.262).

2.1.1.1 Pedagogia Liberal Tradicional

De acordo com Amorim e Gomes (s.d.), a tendência tradicional é a primeira manifestação da pedagogia liberal, que é conhecida por seu autoritarismo. Esse pensamento pedagógico, segundo Gadotti (2002), “reproduziu o pensamento religioso medieval quase até o final do século XIX” (p.230).

Gadotti ainda ressalta que:

[...] foram os jesuítas que nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. (p. 231)

Essa pedagogia, de acordo com Amorim e Gomes (s.d.), é “marcada pelo ensino humanístico, voltado para a cultura geral” (p.55). É centrada no intelecto, na transmissão de

conteúdo e na figura do professor. O professor é o dono do saber, transmite o seu conhecimento como única verdade e o aluno recebe as informações passivamente, sem nenhuma chance de opinar criticamente a respeito. O papel da escola, de acordo com Libâneo (1985), “consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade” (p.23). Seu compromisso é com a cultura, mas como lembram Amorim e Gomes ao citarem Silva, “a escola tradicional desvincula-se do mundo, da vida presente, dos contextos e problemas sociais” (p.55).

Os conteúdos de ensino, segundo Libâneo (1985), “são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades” (p.23). São organizados de forma linear, hierárquica e previamente determinados por bimestre, série, disciplina, sob a justificativa de serem pré-requisitos de outros. Não existe nenhuma valorização do cotidiano do aluno, suas vivências, seus saberes. Seus métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria, e há ênfase nos exercícios, na repetição, na memorização.

O professor é a autoridade e exige atitude receptiva dos alunos, transmite o conteúdo como única verdade. O aluno, de acordo com Silva, citado por Amorim e Gomes (s.d.), “é entendido como imaturo, inexperiente. Por isso, cabe ao aluno receber o conhecimento dado pelo professor” (p.56).

Amorim e Gomes ainda ressaltam que, para Paulo Freire trata-se de uma “educação bancária, ou seja, uma educação que se caracteriza por depositar no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos, etc.” (p.56).

A avaliação esconde as relações de poder entre professor e aluno, valoriza a quantidade no lugar da qualidade. Os instrumentos, utilizados para a verificação do rendimento do aluno, são testes e provas com o objetivo de medir o conhecimento do aluno, sem dar importância ao que aconteceu antes ou depois da prova.

A preocupação principal dessa escola é que o aluno domine os conteúdos expostos pelo professor. Somente o aluno é “avaliado”, neste caso, medido, pois existe uma verificação quantitativa para saber se o aluno domina ou não os conteúdos. Assim, o prazer de estudar acaba, pois somente se estuda para decorar as respostas que o professor considera como certas e assim tirar uma nota boa na prova.

Piaget, citado por Gadotti (2002), critica essa postura tradicional, pois “ensina apenas a copiar e não a pensar. Para ele, o objetivo da educação não deveria ser repetir ou conservar verdades acabadas, como faz a Escola Tradicional, mas aprender por si próprio a conquista do verdadeiro” (p.146). Hoffmann (1998), ao citar Becker, define essa educação de educação bancária, assim como Paulo Freire, e diz que “quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terá de emergir como sujeito de consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora no mundo” (p.31).

2.1.1.2. Pedagogia Liberal Renovada

Na década de 30, surgiu a Pedagogia Liberal Renovada, mais conhecida como Escola Nova. De acordo com Gadotti (2002), a partir dessa teoria o pensamento pedagógico brasileiro começa a ter autonomia. Gadotti, ao se referir a Lourenço Filho, ressalta que “por Escola Nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa” (p.242).

Amorim e Gomes (s.d.), citando Libâneo, afirmam que esta pedagogia, assim como a tradicional, acentua

[...] o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade, um ensino centrado no aluno e no grupo. (p.57)

A teoria da Escola Nova propunha, segundo Gadotti, que a educação fosse investigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. Amorim e Gomes ressaltam que

A educação intelectual e livresca já não atende aos imperativos do momento. Passa a ser muito mais importante do que aprender, o aprender a aprender, a fim de que, numa auto-educação continuada, o homem possa acompanhar e contribuir para uma civilização em permanente mudança. (p.58)

Para Ferrière, um dos pioneiros da Escola Nova de acordo com Gadotti, a educação nova deveria ser integral, ativa, prática e autônoma.

Gadotti ainda ressalta que Dewey, o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirma que “o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução” (p.143). Sua educação era pragmática, instrumentalista e “buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes” (p.143).

Citado por Gadotti, Freire observou, diante do caráter conservador da Escola Nova, que a escola podia servir tanto para a educação como prática da dominação quanto para a educação como prática da liberdade.

Esta tendência possui duas versões: a Renovada Progressivista e a Renovada Não-Diretiva.

2.1.1.2.1. Pedagogia Renovada Progressivista

Amorim e Gomes (s.d.) afirmam que essa escola tem Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como seus principais expoentes no Brasil, destacando-se também Montessori, Decroly, Claparède e Freinet, além de Piaget.

A finalidade da escola na Pedagogia Renovada Progressivista, de acordo com Libâneo (1985), é “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (p.25).

Libâneo ainda ressalta que “cabe à escola suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente” (p.25).

Os conteúdos de ensino, segundo Libâneo,

são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. É dado mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente (p.25).

Libâneo ainda destaca que a idéia de “aprender fazendo” está sempre presente. Tentativas experimentais, pesquisa, descoberta, estudo do meio natural e social, método de solução de problemas são valorizados. O trabalho em grupo tem grande importância.

Os passos básicos desse método ativo são explicitados por Libâneo. São eles:

[...] a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (p.26).

O professor dessa escola não tem lugar privilegiado. Ele deve estimular o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, intervindo apenas com o objetivo de dar forma ao raciocínio dela.

A criança, segundo Amorim e Gomes (s.d.), passa a ser considerada como “o centro das preocupações e o sujeito do processo educativo” (p.60). O aluno disciplinado nessa escola é aquele “que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo”, como cita Libâneo (p.26).

Quanto ao papel do professor, não há um posicionamento único dos autores ligados à Educação, de acordo com Amorim e Gomes. Indicam que, Silva afirma que como esta tendência pedagógica privilegia a infância, o professor passa a uma posição secundária.

Já Libâneo acredita que não existe um lugar privilegiado para o professor. Para ele, o papel do professor é o de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

Enquanto Dewey ressalta a importância do professor no processo educativo. Ele acredita que o professor dispõe de maior maturidade e maior conhecimento do mundo, das matérias e dos indivíduos, e por isso, é responsável não só pelo planejamento das condições de trabalho, mas também pela condução das interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo.

Em relação à avaliação na Escola Nova, Amorim e Gomes referem-se à Aranha e explicam que:

a avaliação é compreendida como um processo válido para o próprio aluno e não para o professor, e por isso constitui apenas uma das etapas da aprendizagem e não o seu centro. Despojada do terror que a mistifica, não deve visar só os aspectos intelectuais, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. O sistema de prêmios é condenado e a competição é substituída pela cooperação e solidariedade (p.65).

2.1.1.2.2. Pedagogia Renovada Não-Diretiva

A Pedagogia Renovada Não-Diretiva, segundo Amorim e Gomes (s.d.), também conhecida como abordagem humanista, tem Rogers como principal expoente. O papel da escola nessa tendência, de acordo com Libâneo (1985), é a formação de atitudes. Por isso, se preocupa mais com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Enfim, se preocupa com a emoção, com a valorização do “eu”, com o exercício do autoconhecimento.

A escola deve favorecer um clima de autodesenvolvimento e de realização pessoal. Deve formar a personalidade do aluno por meio de experiências significativas que permitam o desenvolvimento de características inerentes à natureza do próprio aluno. Libâneo acredita que a transmissão de conteúdos tem importância secundária nesta tendência, pois a “ênfase é dada aos processos de desenvolvimento das relações e da comunidade” (p.27).

Libâneo ainda ressalta que essa escola é centrada no aluno e “visa formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza” (p.28). O professor tem o papel de “facilitador” da aprendizagem do aluno, por meio de dinâmicas que permitam ao aluno aceitar-se como pessoa, sentindo-se confiável e receptivo. O professor é um especialista em relações humanas, pois deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico. Deve ajudar o aluno a se organizar, a partir da exposição livre de sentimentos. Deve ausentar-se sempre que possível do processo de aprendizagem, pois é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora e inibidora da aprendizagem.

Na metodologia dessa pedagogia prevalece, segundo Libâneo, “o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos” (p.27).

Em relação à avaliação, somente a auto-avaliação é valorizada. Amorim e Gomes (s.d.) referindo-se a Rogers, ressaltam que a “avaliação de cada um sobre sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelos quais a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável” (p.72).

2.1.1.3. Pedagogia Liberal Tecnicista

A Pedagogia Liberal Tecnicista, de acordo com Amorim e Gomes, surgiu nos Estados Unidos e, a seguir, exerceu, a partir da década de 60, influência sobre os países da América Latina. O tecnicismo visa a reordenar o processo educativo de modo a torná-lo objetivo e eficaz.

A escola funciona, segundo Libâneo (1985), “como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” (p.28). Este mesmo autor acrescenta que o interesse imediato da escola “é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (p.29). Está ligada à questão da automação e da divisão do trabalho. Valoriza os meios, a irrelevância das relações afetivas e pessoais, a relevância das condições estimuladoras, e a eficácia dos resultados. A escola, ainda, deve organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos úteis à integração do indivíduo ao sistema social. Também cabe a escola, a organização de um material instrucional que possibilite ao indivíduo adquirir essas habilidades, atitudes e conhecimentos específicos.

Libâneo ainda ressalta que os conteúdos de ensino dessa pedagogia “são as informações, princípios científicos, leis, etc., estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. Somente é matéria de ensino, apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável” (p.29).

O professor da escola tecnicista, de acordo com Libâneo, “deve ser um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, pelo emprego do sistema instrucional” (p.30). O aluno, por sua vez, deve ser eficiente, produtivo, capaz de contribuir para a produtividade da sociedade. Deve receber, aprender e fixar informações.

A relação professor/aluno não possui muita importância. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação tem caráter autoritário, uma vez que ela é feita em razão do desempenho mínimo esperado do aluno. São avaliados o meio, a técnica específica utilizada e as mudanças de comportamento do aluno. Somente o professor verifica o rendimento dos alunos e, para isso, utiliza testes, provas e observação como mecanismos de verificação de rendimento. Costuma premiar os bem-sucedidos.

De acordo com Guimarães (1987), surgem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica é um momento inicial do processo.

A avaliação formativa gera uma preocupação com o remanejamento dos alunos, ou seja, os alunos que não dominaram os objetivos definidos pelo professor são levados a atingir esses objetivos por novos meios. Já a avaliação somativa acontece após a avaliação diagnóstica. Ainda no início do processo é feita uma avaliação somativa pequena, e depois uma outra ao final do processo.

É possível perceber que a concepção liberal utiliza testes e provas como mecanismos de verificação de rendimento com o objetivo único e exclusivo de classificar, selecionar e excluir alunos. Não permite o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de sua autonomia, de sua criatividade. Ou seja, não forma alunos cidadãos, e sim, alunos passivos, obedientes, cegos diante

de tantos erros cometidos pela sociedade. Assim, a elite atinge seu objetivo que é permanecer no poder e manter uma sociedade alienada.

2.1.2. Concepção Progressista

O termo “progressista”, emprestado de Snyders, segundo Libâneo (1985), “é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (p.32), e buscam superar, de acordo com Amorim e Gomes (s.d.), “o imobilismo da visão reprodutivista e contribuir para uma pedagogia social e crítica” (p.78).

Libâneo ainda ressalta que essa pedagogia é “instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas, por não ter como institucionalizar-se numa sociedade capitalista” (p.32).

Guimarães (1987) afirma que Saviani define esse grupo de tendências pedagógicas como “Crítico-Reprodutivistas”. Ele as define assim porque elas são críticas, ou seja, procuram compreender a educação como algo que é determinado pela sociedade.

A concepção progressista se preocupa com a transformação social e vê na educação um forma, por meio do qual as camadas populares podem transformar a sociedade em que vivem. Visa à conscientização cultural e política dos alunos.

Esta concepção de Pedagogia possui três vertentes pedagógicas que são: Pedagogia Progressista Libertadora, Pedagogia Progressista Libertária, Pedagogia Progressista Crítico-social dos Conteúdos. Essas três vertentes, segundo Guimarães, “entendem a educação como vinculada ao social e, por isso, partem da análise das realidades sociais e buscam a transformação da sociedade” (p.47), por meio da educação. A escola, na visão delas, se preocupa com a seleção e a

organização de conteúdos articulados com a realidade social e o que o aluno conseguiu produzir a partir da situação apresentada.

Libâneo (1985) ressalta que

As pedagogias libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica. Ambas dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal do que aos conteúdos de ensino. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos vê a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo uma articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (p.32).

A avaliação só se completa quando a escola e a comunidade tomam decisões coletivamente. É possível perceber que a avaliação é um processo de julgamento de valor, mas formado criticamente por todos.

2.1.2.1. Pedagogia Progressista Libertadora

A Pedagogia Progressista Libertadora, mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, de acordo com Amorim e Gomes (s.d.), tem “influenciado a prática de professores conscientes das possibilidades da educação na construção de um nova ordem social” (p.79). Acredita na emancipação das camadas populares por meio da educação.

A escola, nesta perspectiva, atua, segundo Libâneo (1985), de “maneira não-formal e questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando à uma transformação” (p.33).

Utiliza temas geradores retirados do cotidiano dos alunos, da problematização da prática de vida e, por isso, recusa conteúdos específicos, estruturados, tradicionais. Essa transmissão de

conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informação” porque não emerge do saber popular. Utiliza a metodologia de grupos de discussão.

O professor é um animador, como define Libâneo, “que deve descer ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo” (p.34). Amorim e Gomes (s.d.) referindo-se a Freire, lembram que “... ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.83).

A relação professo/aluno, de acordo com Libâneo, é “horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento” (p.34).

De acordo com Amorim e Gomes, não existe referência sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é feita sobre a prática educativa como um todo. E referindo-se a Freire, afirmam que “a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é o sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática” (p.90).

2.1.2.2. Pedagogia Progressista Libertária

Segundo Libâneo (1985), a Pedagogia Progressista Libertária é centrada na idéia de que a escola deve ser instrumento de conscientização e organização política dos alunos. Também é conhecida como a “Pedagogia Institucional” e defende o princípio educativo autogestionário. Sua idéia “é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema” (p.36).

O papel da escola é transformar a “personalidade dos alunos em um sentido libertário e autogestionário” (p.36). Deve desenvolver o indivíduo como parte do coletivo, partindo-se do pressuposto de que, o indivíduo é um produto social. Deve estimular a autonomia dos indivíduos.

Os conteúdos de ensino são colocados à disposição dos alunos, mas não são exigidos. O importante para essa pedagogia é o conhecimento resultante das experiências vividas pelos alunos. Sua metodologia é baseada na vivência grupal, na forma de autogestão. O interesse em aprender deve partir dos alunos, eles possuem liberdade para participar ou não.

O professor é orientador, facilitador, parceiro e integra-se ao grupo, por isso, não é visto como uma autoridade. Ele se mistura ao grupo para refletirem juntos. O aluno deve aprender a ser livre no coletivo.

De acordo com Libâneo,

[...] somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

(p..38)

2.1.2.3. Pedagogia Progressista Crítico-social dos Conteúdos

A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos é centrada na idéia de igualdade de oportunidades para todos, no processo de educação, e também quer a transformação social por meio da educação. O papel da escola, segundo Libâneo (1985), é difundir os conteúdos que façam parte da realidade dos educandos, que estejam em seu cotidiano. Amorim e Gomes (s.d.) citam Libâneo, lembrando que, nesta tendência, a educação é entendida como “uma das formas de manifestação da prática social global” (p.91).

Amorim e Gomes, ainda citando Libâneo, ressaltam que

[...] a educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos “portadores da práxis social viva”, ou seja, na elaboração consciente das relações social em que são levados a viver. aqui se revela o trabalho docente crítico: compreender a educação enquanto uma prática transformadora, sabendo-se, porém impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista (p.91).

Amorim e Gomes citam novamente Libâneo, e lembram que a escola

[...] é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da formação da personalidade social em face de uma nova cultura (p.92).

Esta Tendência valoriza a ação pedagógica, enquanto inserida na prática social concreta. O professor possui grande responsabilidade, pois deve garantir um ensino de qualidade para todos. Deve proporcionar elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência imediata dele, as pressões ideológicas dominantes difusas. Propõe conteúdos sistematizados, levando em consideração a prática social vivida pelos alunos. Já o aluno deve participar na busca da verdade, confrontando sua experiência imediata num contexto cultural com os conteúdos e modelos expressos pelo professor.

Os conteúdos de ensino, segundo Libâneo (1985), “são os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais” (p.39). Sua metodologia é feita por meio da relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.

Quanto à avaliação, Amorim e Gomes (s.d.) afirmam que “ela adquire um novo sentido numa perspectiva crítico-social dos conteúdos, uma vez que é indispensável ao professor saber o que o aluno já sabe, que experiências ele traz para a escola, pois é a partir daí que deverá desenvolver a sua ação” (p.101).

É possível perceber que a concepção progressista visa “à humanização dos educandos” (p.26), de acordo com Luckesi (1997), ao citar Freire. Aqui, qualquer tentativa de autoritarismo é repudiada. A avaliação deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento, e não a estagnação disciplinadora. Assim, a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Guimarães (1987) explica que a avaliação nesta concepção “inicia-se diagnóstica, seguida de sua função formativa, ou seja, de um acompanhamento, que gera um novo diagnóstico, que acaba em uma avaliação somativa” (p.50).

Em uma comparação das duas Tendências, conclui-se que a concepção pedagógica Liberal e a concepção pedagógica Progressista diferem uma da outra, pois a Tendência Liberal tem como objetivo domesticar os educandos, seus métodos são disciplinadores, o que retrata muito bem nosso modelo conservador de sociedade. A avaliação é feita de maneira autoritária, assim como nossa sociedade o é. O professor é o único que detém o poder de “julgar” o aluno como bom ou ruim. Não existe mais o prazer de estudar, pois tudo deve ser decorado da maneira que o professor acha que deve ser.

Já a Tendência Progressista defende a humanização dos educandos, a transformação da sociedade por meio da educação. A avaliação, neste caso, não pode seguir o modelo autoritário e disciplinador da sociedade. Se o objetivo é transformar a sociedade, a avaliação deve ser

diagnóstica, ou seja, antes de julgar o aluno é necessário saber quais são suas dificuldades e tentar ajudá-lo. Por isso, a importância da avaliação diagnóstica, que deve ser feita com o objetivo de ajudar o aluno e não de julgá-lo.

2.2. *Fracasso e Sucesso Escolar*

O fracasso escolar é um tema que vem preocupando os profissionais da educação. No entanto, não tem sido o tema principal de discussões do meio. A preocupação central, hoje, é com a qualidade e o multiculturalismo, segundo Terigi e Baquero (2003). Devido a isso, o fracasso escolar foi posto de lado, mas estes mesmos autores ressaltam que é preciso retomar esse assunto, pois os números de abandono e repetência continuam a crescer.

Sobre o fracasso escolar, Terigi e Baquero perceberam que,

[...] as crianças que ingressavam tardiamente, que repetiam, obtinham baixas qualificações ou abandonavam, pertenciam majoritariamente aos mesmos setores da população: aos setores chamados então *populares*, aqueles que não haviam recebido educação sistemática até a criação da escola pública (p.107).

Existem inúmeras hipóteses sobre as causas do fracasso escolar. Para Lahire (1997),

[...] os casos de fracassos escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar, as formas escolares de relações sociais (p.19).

O mesmo autor acredita que a criança que vive em um ambiente estimulador à leitura, possui maiores possibilidades de obter sucesso na escola. E acrescenta,

[...] o aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo. (p.27)

Soares (2002) parece concordar com Lahire, pois acredita que exista uma ligação direta entre o fracasso escolar e a linguagem utilizada por esse aluno; isto porque, para Lahire, a escola “desenvolve nos alunos e supõe de sua parte o respeito às regras escolares de um comportamento” (p.28).

E ainda afirma que a escola determina normas e as utiliza tanto para crianças que estão socialmente preparadas para recebê-las quanto para as crianças “das classes populares portadoras de normas heterogêneas” (p.55).

Sobre a relação linguagem / fracasso escolar, Soares acrescenta que

[...] o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (p.6).

Percebe-se que a linguagem possui ligação com a cultura e, conseqüentemente, com o fracasso escolar, pois a escola utiliza a cultura dominante e exclui a cultura das classes dominadas, fazendo com que os alunos dessas classes fiquem perdidos perante uma cultura desconhecida.

Soares ressalta que existem três hipóteses para explicar a ocorrência do fracasso escolar, em maior número, nas camadas populares. A primeira hipótese é a *Ideologia do Dom* que acredita que

[...] as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um. (p.10)

Dessa forma, a escola não é a responsável pelo fracasso do aluno, mas sim, o próprio aluno. Sua função, segundo Soares, é a de “adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais” (p.11).

Peres (2003) afirma que “[...] apesar de alguns avanços pedagógicos, percebemos que ainda persiste a idéia da “teoria do dom”, na qual está polarizada a concepção inatista” (p.148).

A partir da década de 1960, com o movimento social das minorias, surge uma nova hipótese para o fracasso escolar. Duarte e outros (2003), referindo-se a Collares e Moysés, afirmam que essa hipótese desloca-se para

os aspectos culturais, dando surgimento às teorias da *privação* ou *carência*: carência alimentar, carência cultural, carência afetiva. Sofistica-se esta explicação com a expressão *déficit* cultural, *déficit* de linguagem, e com o surgimento das conhecidas *dis*: disfunção cerebral mínima, dislexia, disgrafia, dislalia, discalculia, disortografia (p.29).

Soares (2002) define essa explicação como a *Ideologia da Deficiência Cultural*, na qual as desigualdades sociais seriam a causa do fracasso escolar. Essa ideologia surgiu e desenvolveu-se, segundo a mesma autora, nos Estados Unidos, durante a década de sessenta. Chegou ao Brasil em meados da década de setenta. Com isso, o fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído à pobreza do contexto cultural em que essas crianças estavam inseridas.

De acordo com essa ideologia, as crianças que provém das classes dominadas possuem *deficiência cultural* ou *carência cultural* ou, ainda, *privação cultural*, por não estarem inseridas em um meio social rico culturalmente (na visão das classes dominantes).

Segundo Duarte e outros, essa ideologia da deficiência cultural gerou uma educação compensatória nas décadas de 1970 e 1980. Essa educação tinha o objetivo de compensar as faltas que a criança carregava. Por isso, foram criadas classes especiais ou de reforço.

Sobre a educação compensatória, Terigi e Baquero (2003) afirmam que a criação de “circuitos institucionais diferenciados para os alunos com *dificuldades*, a segregação social de que estes alunos eram (são) objetos, os programas de recuperação, etc., apenas reforçaram mecanismos produtores do fracasso escolar” (p.108).

Soares, ao citar Bernstein, explica que

o conceito de educação compensatória contribui para desviar a atenção tanto da organização interna, quanto do contexto educativo da escola, e a concentrá-la na família e nas crianças. O conceito de ‘educação compensatória’ implica que falte alguma coisa à família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve ‘compensar’ o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. Se, pelo menos, os pais fossem interessados nas coisas boas que oferecemos... se, pelo menos, fossem como os pais da classe burguesa... então poderíamos cumprir com nossa tarefa... Uma vez compreendido o problema, mesmo implicitamente, dessa maneira, torna-se, então oportuno forjar expressões como ‘deficiência cultural’, ‘deficiência lingüística’, etc. E se pode ficar à espera de que esses rótulos cumpram cada um com seu triste dever (p.35).

Percebe-se que, tal como acontece na ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural vê o aluno como o único responsável pelo seu fracasso. A escola não possui responsabilidade alguma.

A última hipótese de Soares sobre o fracasso escolar é a *Ideologia das Diferenças Culturais*. Essa ideologia surgiu em resposta à ideologia da deficiência cultural, pois em sua visão não existe um grupo social sem cultura. Para esta autora, “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (p.14).

De acordo com essa ideologia, o fracasso escolar decorre da desvalorização da cultura das classes dominadas, sendo denominada de “subcultura”, quando comparada à cultura dominante.

Assim, a escola possui participação fundamental no fracasso dos alunos, pois discrimina a diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências. Esta autora ainda ressalta que a escola

assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são representados como *certos*, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como existentes, ou desprezados como errados (p.15).

Peres (2003) afirma que

[...] o diferente faz emergir sentimentos e demandas. Representa a não-identificação com a personalidade esperada pela sociedade, neste caso, com a escola, na figura do professor. Portanto, diante do diferente, que ameaça a ordem instituída, geralmente, temos necessidade de catalogá-lo e, às vezes, segregá-lo do convívio com os *iguais* (p.146).

Duarte e outros, referindo-se a Foucault, afirmam que a avaliação, o exame “como um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir é a culminância do processo de exclusão resultante, por sua vez, da prática discursiva” (p.41).

Não apenas a escola, mas o professor também pode segregar os alunos, causando seu fracasso ou sucesso escolar, pois possui o poder de manipular os alunos e suas notas. É o professor quem decide se dará um ponto a mais ou a menos aos alunos, ou quando aplicará um teste; este inclusive pode ser feito de surpresa.

Para Soares (2002),

[...] o fracasso escolar não deve ser combatido tomando-se como “inimigas” supostas “deficiências” das crianças, de sua família ou de seu contexto cultural, como faz a educação compensatória; o “inimigo” é a escola, que deveria

transformar-se, aceitando as características culturais e lingüísticas das crianças das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais (p.35).

Arroyo (2003) parece concordar com Soares sobre a escola ser o “inimigo” e causar o fracasso dos alunos. Ele se refere à escola e ao sistema de ensino como “unidade organizada, burocratizada, segmentada, gradeada. Enfim, a escola como modelo social e cultural de funcionamento organizativo. Esses aspectos são determinantes dos processos e dos produtos. Eles são os produtores dos fracassos e dos sucessos” (p.14).

Conclui-se que o fracasso escolar pode decorrer da linguagem utilizada pela escola, ou da cultura valorizada por ela, ou ainda, da maneira como o professor se coloca diante dessas questões da linguagem e cultura e as passa para os alunos.

2.3 – A Influência da imposição de uma cultura no rendimento dos alunos

A cultura pode ser entendida de várias maneiras e, de acordo com Penin e Vieira (2002), referindo-se a Forquin, essas maneiras vão

desde a mais tradicional e elitista – o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado (erudito, com muitos conhecimentos) – até a proveniente das ciências sociais contemporâneas, que a considera como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis (...) que não são objeto de uma transmissão deliberada, institucionalizada, mas objeto apenas de aprendizagens informais (p. 37).

Ainda ressaltam que trabalham com a idéia de que a cultura diz respeito a “todo o modo de vida de uma sociedade” (p.38), referindo-se à forma como as pessoas e os grupos sociais *produzem* sua própria existência, a partir das influências que recebem.

Para Luckesi (1997), cultura é

uma construção que a humanidade vem elaborando ao longo do tempo, assumindo características específicas em cada época histórica assim como em cada espaço geográfico. Dentro dessa construção, cada ser humano nasce, cresce e morre. Cada um e a coletividade assimilam, reproduzem e renovam essa herança; é por meio do processo de assimilação, reprodução e renovação da cultura que os indivíduos, como sujeitos, e a humanidade, como um todo; se desenvolvem e caminham (p.129).

A cultura, assim como a linguagem, está relacionada ao fracasso escolar e, segundo Soares (2002) , é o uso da Língua na escola que

evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (p.17).

Para Cagliari (2002) a linguagem é “um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela” (p.18).

Todos os grupos sociais, para serem denominados *grupos*, possuem uma determinada cultura, de acordo com a Antropologia. Cada grupo social possui determinados comportamentos, valores, hábitos, tradições, dialetos. De acordo com Cagliari, “um dialeto não é simplesmente um uso errado do modo de falar de outro dialeto. São modos diferentes” (p.19). Sendo assim, a escola não deveria valorizar apenas a cultura dominante, pois não é a maneira “certa” de se falar, e sim, uma maneira diferente das outras.

Mas devido à desvalorização desses dialetos ou “subculturas”, assim denominadas por Soares (2002), vem se formando uma cultura do fracasso, onde a cultura, segundo Arroyo (2003), é aquela que “legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar – aprender – avaliar” (p.12).

Arroyo possui duas hipóteses para o fracasso escolar ser proveniente de uma cultura do fracasso. A primeira hipótese é a que existe uma cultura da exclusão. Uma cultura

[...] das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...] (p.13).

A sua segunda hipótese afirma que a “cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir” (p.13).

Ainda de acordo com este autor, a escola é uma organização socialmente constituída e reconstruída, que possui uma cultura construída lentamente. Uma cultura escolar. E ainda acrescenta, que “aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição” (p.17).

Essa cultura escolar é imposta aos alunos e, até mesmo, aos professores e profissionais da educação, e isso pode levar ao fracasso escolar. Principalmente se a criança, ao entrar na escola, começar a sofrer preconceitos devido à sua maneira de falar, vestir, agir, andar, pensar.

A avaliação escolar, em uma perspectiva excludente, de acordo com Esteban (2001),

silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta,

contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento (p.15).

Dessa forma, conclui-se que a escola deve valorizar todo e qualquer tipo de cultura, e não apenas a cultura dominante, pois desta forma estará contribuindo para que a criança se sinta valorizada, reconhecida, livre de preconceitos e à vontade para trocar informações com os outros, sejam novos conhecimentos, novos hábitos, novas linguagens.

2.4 – A Função Social da Escola

A função social da escola tem sido freqüentemente discutida na área da educação. Penin e Vieira (2002) afirmam que o objetivo da educação, segundo a Constituição Federal de 1988, art. 205 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB), art. 2º, é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.20). Daí conclui-se que a função da escola é “promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho” (p.20).

No documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, escrito em 1932, já existia uma idéia de qual seria a função social da escola. Penin e Vieira relembram esse manifesto com a linguagem original, citando Ghiraldelli Jr.:

O papel da escola na vida e a sua função social

... a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (...)”. Dessa concepção positiva da escola, como uma pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo malleavel e vivo, aparelhado de um systema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de acção (...). Cada escola, seja qual fôr o seu gráo, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir

em torno de si as famílias dos alumnos, estimulando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituales da colectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação (p. 17).

Para Afonso (2001), a “educação tem papel na construção da cidadania democrática” (p.86), o que mostra a importância, segundo este autor, “da escola básica enquanto escola pública democrática, porque é nesta escola que alguns dos direitos humanos básicos devem ser promovidos e postos em prática, levando os alunos (e professores) a vivenciá-los, interiorizá-los e mais tarde saber defendê-los” (p.86).

Percebe-se que a educação é o meio pelo qual a sociedade se reproduz e se renova culturalmente. Devido a isso, a função social da escola modifica-se a cada mudança, a cada renovação da sociedade.

Sobre isso, Penin e Vieira (2002), referindo-se a artigo anterior das mesmas, afirmam que “a escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado” (p.14). E acrescentam, que a função social dessa instituição “tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque, cada sociedade e cultura cria suas próprias formas de educação e de escolarização” (p.14).

Essas autoras citam os avanços tecnológicos e informacionais do mundo contemporâneo como exemplo da mudança da função da escola em decorrência das mudanças na sociedade. Eles acreditam que “pensar a escola e sua função social nesse novo contexto significa pensar também sua relação com esses equipamentos e meios de comunicação” (p.24). Mesmo que nem todos

tenham acesso a esses equipamentos, “é necessário que os profissionais da educação estejam cientes de que, hoje, a relação das pessoas com o saber sistematizado passa por muitas outras alternativas e fontes de conhecimento além da escola” (p.24).

Conclui-se que a prática do professor deve estar atualizada com as mudanças ocorridas na sociedade. Segundo Hoffmann (1998), os professores se preocupam muito com as metodologias que utilizam. Querem “receitas de avaliação” (p.114) prontas, mas para que dêem certo, é preciso que essas metodologias estejam “fundamentadas em uma concepção libertadora de avaliação” (p.114).

Luckesi (1997) acredita que a escola democrática será aquela que “possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso uma apropriação ativa dos conteúdos escolares” (p.65). E que para isso acontecer, a prática docente deverá criar condições necessárias e suficientes para que a aprendizagem se faça da melhor forma possível.

Além da prática do professor se modificar, a prática avaliativa também deverá ser modificada, pois para Esteban (2001), a “avaliação que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola” (p.16).

É possível perceber que o direito à educação, garantido por lei, não vem sendo assegurado, pois mesmo com a democratização do acesso à escola, não existe escola para todos e, segundo Soares (2002), a escola que existe é “antes contra o povo e não para o povo” (p.5).

Em relação à democratização do ensino, Soares ressalta,

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola (p.6).

Penin e Vieira (2002) parecem compartilhar da mesma opinião, pois afirmam que “[...] a despeito dos esforços empreendidos no sentido de democratizar a educação, historicamente, a escola cumpriu uma função social excludente” (p.15).

Na opinião de Medeiros (2003), “a escola não tem conseguido cumprir o seu papel, pelo menos se a tomarmos como a instituição por excelência onde os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade deveriam ser compartilhados” (p.91).

Cagliari (2002), além de confirmar que a escola não cumpre seu papel, ainda ressalta que esta instituição “manipula através do saber a posição social dos que por ela passam” (p.11), contrariando assim, a democratização da escola, que deveria existir igualmente para todos.

Lahire (1997) também afirma ser a escola um local onde existem relações de poder, pois para ele,

a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder. A escola, como um universo onde reina a regra impessoal, opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de uma pessoa. (p.59)

Assim, conclui-se que a escola não tem cumprido o seu papel diante do povo e, de acordo com Duarte e outros (2002), ao se referirem a Kramer, ao invés de segregar, excluir, a escola deveria “garantir a igualdade e assegurar as diferenças entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo” (p.42).

2.5 – O Erro

O erro é uma questão que vem sendo muito discutida na área da educação, pois ao contrário do que se pensava, o erro pode ter uma lado positivo para a aprendizagem do aluno.

Luckesi (1997) cita a importância de que, para existir um erro, é preciso que exista um padrão. Se não existir um padrão do que seria correto, não existe erro, mas talvez uma “ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando” (p.54).

Para Kamii (1990), “todo erro é um reflexo do pensamento da criança. A tarefa do professor não é a de corrigir a resposta, mas de descobrir como foi que a criança fez o erro” (p.64).

Esteban (2001) acredita que o erro “oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletivo [...]” (p.21) e, ainda, revela “o que a criança ‘sabe’, indicando também aquilo que ela ‘ainda não sabe’” (p.21).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o erro é definido da seguinte maneira:

O erro faz parte do processo de aprendizagem e pode estar expresso em registros, respostas, argumentações e formulações incompletas dos alunos. O erro precisa ser tratado não como incapacidade de aprender, mas como elemento que sinaliza ao professor a compreensão efetiva do aluno, servindo, então, para reorientar a prática pedagógica e fazer com que avance na construção do seu conhecimento. O erro é um elemento que permite entrar em contato com seu próprio processo de aprendizagem, perceber que há diferenças entre o senso comum e os conceitos científicos e é necessário saber aplicar diferentes domínios de idéias em diferentes situações. (p.95).

Em uma avaliação de caráter excludente, o erro, de acordo com Esteban (2001), é visto como uma “resposta de valor negativo e o acerto é a resposta do aluno que coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este verdadeiro, valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado” (p.15).

Luckesi (1997) lembra que,

no passado, em nossa prática escolar, castigava-se fisicamente. No sul do país, era comum um professor utilizar-se da régua escolar para bater num aluno que

não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer. No nordeste brasileiro, esta mesma prática era efetivada por meio da palmatória, instrumento de castigo com o qual o professor batia na palma da mão dos alunos. A quantidade de “palmadas” dependia do juízo desse professor sobre a possível gravidade do erro. O castigo físico, noutras vezes, dava-se pela prática de colocar o aluno “de joelhos” sobre grãos de milho ou feijão, ou ainda de mandá-lo para a frente da classe, voltado para a parede e com os braços abertos. Pequenos martírios! (p.49)

Luckesi ainda acrescenta que a partir do erro, nessa prática escolar, “desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição” (p.51).

Já a teoria construtivista, de acordo com Hoffmann (1998),

defende a idéia do erro cometido ser mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. Mas nem todos os “erros” cometidos pelos alunos são passíveis de descoberta por eles em seus estágios evolutivos do pensamento. Segundo Castorina (1988), “há erros sistemáticos que marcam o limite entre o que um sujeito consegue e não consegue fazer – e os erros manifestos durante o processo de invenção e descoberta” (p.76).

Hoffmann ainda acrescenta que, para que aconteça uma ação avaliativa mediadora, é preciso

inverter a hierarquia tradicional onde o acerto é valorizado na escola e o erro punido em todas as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o significado da correção/retificação para o de interpretação da lógica possível do aluno diante da área de conhecimento em questão (p.113).

Luckesi (1997) parece ter opinião semelhante quando diz que o erro pode ser visto

como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis. Uma conduta, em princípio, é somente uma conduta, um fato; ela só pode ser qualificada como erro a partir de determinados padrões de julgamento. (p.54)

Para o erro ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento é preciso que haja uma efetiva verificação, segundo Luckesi, “para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?)” (p.57).

Conclui-se que para o erro ser visto de maneira positiva, como crescimento pessoal do aluno, é preciso que a maneira de avaliar seja modificada e que se tenha o objetivo de auxiliar o aluno a aprender e crescer mais, e não apenas medir seus conhecimentos.

3. Metodologia do Estudo

Para conhecer a postura de avaliação mais utilizada na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro e as razões para que isso aconteça, realizou-se Estudo de Campo e, para tanto, utilizou-se Questionários direcionados a professores. Ainda foram entrevistados seus respectivos alunos, percebendo-se, assim, a visão de cada um deles sobre a avaliação que é utilizada pelos docentes. Para estas Entrevistas, construiu-se um Roteiro de Entrevista.

Os diferentes instrumentos de coleta de dados foram submetidos à análise de dois profissionais, visando à sua Validade de Conteúdo.

Os sujeitos investigados (professores e alunos) pertenciam à 4ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro (CRE), que compreende os seguintes bairros: Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Ilha do Governador, Jardim América, Manguinhos, Olaria, Penha, Parada de Lucas, Ramos, Vila da Penha e Vigário Geral. Na 4ª CRE encontram-se localizadas 135 escolas, em 12 bairros.

Para coletar os dados, utilizou-se uma Amostra do Universo de bairros da 4ª CRE. Devido à impossibilidade de fazer a pesquisa em todos os bairros dessa CRE, por não disponibilizar de tempo, apenas 10% do total de bairros foi investigado, ou seja, um bairro e uma escola do mesmo. A escolha da região, do bairro e da escola que foram investigados foi feita aleatoriamente.

Os questionários foram aplicados a quatro professores dessa escola, sendo um de cada série (de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).

A Tabela 1 demonstra a amostra do estudo no que diz respeito aos docentes que atuam de 1ª a 4ª série. Verifica-se que a amostra distribuiu-se igualmente pelas diferentes séries.

Tabela 1
Amostra dos Docentes Consultados que atuam em Turmas de
1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental

<i>Séries</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1ª	1	25
2ª	1	25
3ª	1	25
4ª	1	25
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

As entrevistas aos alunos também foram feitas a uma Amostra do total de cada série. A Amostra definida correspondeu a 10% do total de alunos por série investigada. →

A Tabela 2 demonstra a amostra do estudo no que diz respeito aos alunos de 1ª a 4ª série. Verifica-se que a amostra distribuiu-se igualmente pelas diferentes séries.

Para tratamento estatístico dos dados coletados foi empregada a frequência simples e a frequência percentual, organizadas em tabelas.

Tabela 2
Amostra dos Alunos Consultados de Turmas de
1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental

<i>Séries</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1ª	4	25
2ª	4	25
3ª	4	25
4ª	4	25
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Como já se indicou anteriormente, a limitação do estudo diz respeito à falta de disponibilidade de tempo, de uma única pesquisadora para, dentro de um semestre letivo, executar o trabalho. No entanto, considera-se a possibilidade de, em novos estudos, em nível de pós-graduação, vir a aprofundar e ampliar a pesquisa.

3.1. Cronograma

A presente monografia foi iniciada no mês de setembro de 2003, quando as seguintes atividades foram desenvolvidas: análise das questões do estudo; elaboração do Roteiro da Revisão de Literatura; organização do Cronograma; e construção dos instrumentos de coleta de dados.

No mês de outubro de 2003, foi elaborada a Revisão de Literatura. No mês de novembro de 2003, foi feita a revisão das seções finais da Revisão de Literatura, a Validação de Conteúdo dos Instrumentos de Coleta de Dados e a Coleta de Dados.

A Análise dos dados coletados foi feita durante o mês de dezembro de 2003 e no mês de janeiro de 2004 foram elaboradas as Conclusões e as Recomendações da pesquisa.

4. Análise dos Resultados

Este capítulo teve como finalidade apresentar a análise dos dados coletados pelo estudo e interpretá-los relacionando-os à Revisão de Literatura, quando a análise o exigiu.

O capítulo foi estruturado em três seções, a partir das categorias pesquisadas que buscavam identificar a tendência educacional prevalente na prática de verificação do rendimento escolar desenvolvida pelos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro.

4.1. Postura Educacional prevalente

Como se pretendia verificar a postura educacional assumida pelos professores e que demonstra a tendência pedagógica prevalente em sua prática, analisou-se os mecanismos utilizados pelos mesmos para verificar o rendimento de seus alunos.

Pelos dados da Tabela 3, observa-se que os mecanismos teste, observação e relatório foram indicados como sendo igualmente utilizados pelos docentes. Já a auto-avaliação não foi citada pelos professores consultados pelo estudo. Desta forma, percebe-se que os professores respondentes do estudo não demonstraram, no que diz respeito à avaliação, trabalhar com seus alunos a habilidade de auto-crítica, que proporcionaria aos mesmos o desenvolvimento da autonomia.

A capacidade de crítica e a busca de autonomia pelo aluno foi mencionada na Revisão de Literatura deste estudo como aspectos que uma prática progressista proporciona quando o professor se utiliza da auto-avaliação.

Tabela 3
Informação dos Docentes sobre os tipos de mecanismos
de verificação do rendimento utilizados

<i>Mecanismos mais utilizados</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Testes	4	33.3
Observação	4	33.3
Auto-avaliação	-	-
Relatórios	4	33.3
Outro mecanismo	-	-
Total	12	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceite mais de uma indicação.

A fim de se verificar se os docentes aplicam testes com largo espaço de tempo (uma vez por mês) ou se o fazem com maior frequência (toda semana), indagou-se sobre a época em que os testes são marcados.

A tabela 4 demonstra que percentual de 50% aplicam testes semanalmente após o estudo de um tópico e igual percentual o fazem uma vez por mês, ao final de uma unidade.

Também no que diz respeito à prática de anotações sobre o desempenho dos seus alunos, ocorreu igual distribuição. O mesmo percentual de docentes indicou que o faz todos os dias ou optou por só o fazer sempre que sente necessidade. Tais informações podem ser observadas por meio da análise da tabela 5, pois os docentes que indicaram a alternativa “outra opção” foram os que informaram só utilizar a observação quando necessário.

No entanto, percebe-se que os professores não se limitam a usar testes como mecanismos de verificação. Também é feito o uso da Técnica de Observação.

Tabela 4
Informação dos Docentes quanto à época em
que os testes são marcados

<i>Época de marcação dos testes</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Após término de um tópico determinado, podendo ser aplicado toda semana	2	50
Após término de uma unidade, podendo ser aplicado uma vez por mês	2	50
Após término do bimestre ou trimestre, podendo conter a matéria dada nesse período	-	-
Não marca teste, utiliza teste-surpresa	-	-
Outra opção	-	-
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Tabela 5
Informação dos Docentes quanto ao hábito de fazer anotações
sobre o desempenho de seus alunos

<i>Possui o hábito de fazer anotações sobre seus alunos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Não	-	-
Sim, todos os dias	2	50
Sim, uma vez por mês	-	-
Sim, no final de cada bimestre (trimestre)	-	-
Outra opção	2	50
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Em relação aos aspectos que os docentes costumam avaliar no rendimento de seus alunos, a tabela 6 mostra que 67% dos docentes investigados se preocupam em avaliar se seus alunos possuem domínio de conteúdo e habilidades tais como pesquisar, sintetizar, concluir. Já, apenas, os 33% restantes avaliam se seus alunos possuem domínio de conteúdo e habilidade crítica.

Tabela 6
Informação dos Docentes quanto aos aspectos que costumam
avaliar no rendimento de seus alunos

<i>Aspectos que avalia no rendimento dos alunos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Domínio de conteúdo	-	-
Domínio de conteúdo e habilidades tais como pesquisar, sintetizar, concluir	4	67
Domínio de conteúdo e habilidades motoras	-	-
Domínio de conteúdo e habilidade crítica	2	33
Outros aspectos	-	-
Total	6	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito mais de uma indicação.

Inferre-se que a maior parte dos professores, que utilizam a testagem e a observação, demonstram outra característica que indica uma postura voltada para a Tendência Educacional Escolanovista – o tipo de habilidade cognitiva avaliada no rendimento de seus alunos.

A fim de saber se os professores possuem autonomia para decidir de que forma irão verificar o rendimento de seus alunos, perguntou-se quem definia as normas de avaliação adotadas pelos docentes consultados. De acordo com a tabela 7, 75% afirmam que quem define as normas de avaliação são todos os professores da escola junto à direção e/ou equipe pedagógica. O percentual de docentes restantes (25%) afirmou que as normas de avaliação são definidas por eles, individualmente.

Observa-se que, embora os docentes demonstram assumir uma postura escolanovista, a escola já se volta para um trabalho coletivo, característica da Tendência Progressista.

Tabela 7
Informação dos Docentes quanto a quem define as normas de
avaliação adotadas por eles

<i>Quem define as normas de avaliação adotadas por você</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Direção da escola e/ou equipe pedagógica	-	-
Todos os professores da escola junto a direção e/ou equipe pedagógica	3	75
Equipe de professores da série	-	-
Por mim, individualmente	1	25
Outra opção	-	-
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Como se pretendia confirmar qual a postura educacional assumida pelos professores que demonstra a tendência pedagógica prevalente em sua prática, questionou-se aos alunos se os docentes aplicavam testes como mecanismos de verificação de rendimento.

A tabela 8 demonstra que 100% dos alunos consultados confirmam que os docentes aplicam testes.

Tabela 8
Informação dos alunos quanto à aplicação
de testes pelos docentes

<i>Aplica testes</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	16	100
Não	-	-
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Com o objetivo de saber se os docentes utilizam apenas testes como mecanismo de verificação de rendimento, questionou-se se outros mecanismos são utilizados, como demonstra a tabela 9. 62.5% dos alunos consultados afirmaram que seus professores utilizam outras formas para verificar seu rendimento, enquanto que 37.5% afirmaram que isso não acontece.

Tabela 9
Informação dos alunos quanto à utilização de outras formas de
verificação de rendimento pelos docentes

<i>Utiliza outras formas de verificação de rendimento</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	10	62.5
Não	6	37.5
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Infere-se que, como os docentes informaram, além dos testes eles devem utilizar a Técnica da Observação, pois os alunos indicaram a aplicação de outros mecanismos, além da testagem.

A fim de se verificar as outras formas de verificação utilizadas pelos docentes, questionou-se aos alunos quais seriam as outras formas de verificação de rendimento, como pode ser visto na tabela 10.

Como é possível perceber, a forma de verificação mais citada pelos alunos foi a aplicação de exercícios que obteve 32%, sendo seguida pela utilização do ditado, com 17%, o que demonstra e confirma que os docentes observam o rendimento dos alunos durante a realização de atividades.

Ainda questionou-se aos alunos se os docentes utilizam a auto-avaliação como um mecanismo de verificação. A tabela 11 demonstra que 75% dos alunos afirmaram que seus professores não utilizam esse mecanismo e que os 25% restantes afirmaram que os docentes já o utilizaram.

Os docentes também informaram não fazer uso da auto-avaliação, pelos alunos. Percebe-se que o mecanismo de auto-avaliação não vem sendo privilegiado.

Tabela 10
Informação dos alunos quanto às formas de verificação
utilizadas pelos docentes

<i>Outras formas de verificar o rendimento</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ditado	3	17
Prova	2	11
Trabalhos de casa	1	5.5
Argüição em sala de aula	2	11
Avaliação	2	11
Cópia das questões erradas	1	5.5
Aula de reforço	1	5.5
Exercícios	6	32
Total	18	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito mais de uma indicação.

Tabela 11
Informação dos alunos quanto à utilização da
auto-avaliação pelos docentes

<i>Já pediu para fazer auto-avaliação</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	4	25
Não	12	75
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

A fim de se verificar se os testes são marcados com antecedência, indagou-se aos alunos se estes sabiam quando ocorreriam os testes. De acordo com a tabela 12, 81.25% dos alunos são avisados sobre os testes, enquanto 18.75% afirmaram que, às vezes, são avisados sobre os testes.

A tabela 13 demonstra que 62.5% afirmaram que os testes são aplicados ao final de determinado assunto e que 37.5% afirmaram que os testes são aplicados ao final de todo o bimestre.

Tabela 12
Informação dos alunos quanto ao aviso dado pelos docentes
em relação a quando ocorrerão os testes

<i>São marcados previamente</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	13	81.25
Não	-	-
Às vezes	3	18.75
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Tabela 13
Informação dos alunos quanto à época em
que os testes são marcados

<i>Quando são marcados</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ao final de determinado assunto explicado	10	62.5
Ao final de todo o bimestre	6	37.5
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Percebe-se que tal informação coincide com a dos docentes na tabela 4, pois todos os professores consultados informaram aplicar testes ao final de um tópico ou unidade. A maior parte dos alunos (Tabela 13) indicou que os testes ocorrem após o trabalho com um assunto.

4.2. Fracasso Escolar

Com o objetivo de investigar qual a consequência que a relação existente entre o fracasso escolar e a tendência pedagógica utilizada pelo professor pode ocasionar no rendimento do aluno, analisou-se quais seriam os motivos para os alunos terem dificuldades no processo ensino-aprendizagem e o que é feito para que estes superem essas dificuldades.

De acordo com a tabela 14, o percentual de 100% dos docentes consultados indicaram que percebem que seus alunos possuem dificuldades durante o dia-a-dia na sala de aula.

Confirma-se que a Técnica de Observação é utilizada pelos docentes, assim como já foi indicado pela Tabela 5, pois os docentes observam seus alunos todos os dias e, assim, percebem se estes possuem dificuldades ou não.

Tabela 14
Informação dos Docentes quanto ao momento em que percebem que seus alunos estão tendo dificuldades em determinado conteúdo

<i>Momento em que percebe que seus alunos estão tendo dificuldades</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Início do ano	-	-
Somente após os resultados das primeiras provas	-	-
Durante o dia-a-dia na sala de aula	4	100
Ao olhar os cadernos dos seus alunos	-	-
Outra opção	-	-
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Já ao responderem quais seriam os motivos para existirem essas dificuldades, a maior parte dos docentes investigados assinalaram a alternativa “outra opção”, que obteve 50% do total, como pode ser visto nas tabelas 15 e 16. Como “outra opção” foram indicadas a falta de hábito de estudo e a falta de apoio familiar, ambas com 25%, e, com o maior percentual de 50%, foi apontado que essas dificuldades existem por motivos diversos. Tais motivos não foram especificados pelos docentes consultados.

Pode-se, ainda, observar na Tabela 15, outras indicações como a falta de atenção do aluno, por 33% dos docentes consultados, e apenas 17% apontaram as diferenças culturais como motivos possíveis.

Tabela 15
Informação dos Docentes quanto aos motivos para existirem
dificuldades por parte dos alunos

<i>Motivos para existirem tais dificuldades</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Falta de atenção do aluno	2	33
Problemas psicológicos e/ou de saúde	-	-
Diferenças culturais	1	17
Carência alimentar	-	-
Outra opção	3	50
Total	6	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito mais de uma indicação.

Tabela 16
Informação dos Docentes quanto aos outros motivos possíveis para que
existam essas dificuldades

<i>Outros motivos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Falta de hábito de estudo	1	25
Falta de apoio familiar	1	25
Motivos diversos	2	50
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

A fim de se investigar se os docentes consultados buscam solucionar as dificuldades de seus alunos, questionou-se se algum procedimento é adotado e qual seria esta medida. Tais dados são demonstrados pelas tabelas 17 e 18.

Todos os docentes consultados (100%) informaram adotar procedimentos quando há falhas no rendimento do aluno e mencionaram as aulas de apoio e a recuperação paralela como os adotados, ambos com 40%. Já os 20% restantes indicaram a mudança de estratégia de trabalho como um dos procedimentos.

Tabela 17
Informação dos Docentes quanto à utilização de algum procedimento
quando existem falhas no rendimento do aluno

<i>Adota algum procedimento quando há falhas de rendimento</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	4	100
Não	-	-
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Tabela 18
Informação dos Docentes quanto ao procedimento
adotado por ele

<i>Procedimentos adotados</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mudança de estratégia de trabalho	1	20
Aulas de apoio	2	40
Recuperação paralela	2	40
Total	5	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito mais de uma indicação.

A fim de se verificar a influência da cultura dos pais sobre a vida escolar dos alunos consultados, indagou-se, a estes alunos, se seus pais sabem ler e escrever. Como a tabela 19 demonstra, 93.75% dos alunos consultados possuem pai e mãe alfabetizados, enquanto que apenas 6.25% destes alunos possuem somente o pai alfabetizado. Isso demonstra que os alunos consultados possuem maiores chances de possuir famílias que se preocupem com seu desempenho escolar e que possam auxiliá-los no caso de dúvidas quanto ao conteúdo estudado.

Também foi questionado se os pais dos alunos consultados trabalham e, de acordo com a tabela 20, o percentual maior foi o de 43.75%, onde os alunos afirmaram que pai e mãe trabalham. Citaram que somente o pai trabalha 37.5% dos alunos investigados, e ainda, 12.5% afirmaram que nem o pai e nem a mãe trabalham e 6.25% afirmaram que somente a mãe trabalha.

Tabela 19
Informação dos alunos quanto à formação
escolar de seus pais

<i>Sabem ler e escrever</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim (ambos)	15	93.75
Não (ambos)	-	-
Somente a mãe	-	-
Somente o pai	1	6.25
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Tabela 20
Informação dos alunos quanto à vida
profissional de seus pais

<i>Seus pais trabalham</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim (ambos)	7	43.75
Não (ambos)	2	12.5
Somente a mãe	1	6.25
Somente o pai	6	37.5
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Já a tabela 21 mostra em que os pais dos alunos consultados trabalham. O maior percentual foi o de 21.8%, onde os alunos afirmaram não saber responder em que os pais trabalham. A profissão mais citada foi a de motorista, que obteve 13%, sendo seguida pelas profissões de vendedor, mecânico e professor, cada uma com 8.7%. As outras profissões citadas obtiveram o mesmo percentual de 4.3%.

Com o objetivo de saber se os pais dos alunos consultados se preocupam com o desempenho escolar dos seus filhos, questionou-se quem costuma olhar os cadernos da escola e quem ajuda esses alunos a fazerem o dever de casa. Tais dados são apresentados pelas tabelas 22 e 23.

Tabela 21
Informação dos alunos quanto à profissão
dos seus pais

<i>Em que trabalham</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Contador (a)	1	4.3
Faxineiro (a)	1	4.3
Garçonete	1	4.3
Motorista	3	13
Lotação	1	4.3
Esteticista	1	4.3
Bingo	1	4.3
Igreja	1	4.3
Telemar	1	4.3
Vendedor (a)	2	8.7
Mecânico	2	8.7
Autônomo	1	4.3
Professor	2	8.7
Não sabe	5	21.8
Total	23	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito ^a mais de uma indicação. =

De acordo com a tabela 22, é possível perceber que 81.25% dos alunos consultados afirmaram que é a mãe que costuma olhar os cadernos escolares, enquanto que as outras pessoas citadas “mãe e pai”, “irmão” e “ninguém” obtiveram, cada uma, 6.25% do percentual total. Mas, de acordo com a tabela 23, não é a mãe quem ajuda os alunos consultados a fazerem os deveres de casa. Na verdade, 50% dos alunos investigados afirmaram não possuir ajuda de ninguém na hora de fazer os deveres, sendo seguido de 37.5% dos alunos que afirmaram possuir ajuda da mãe para fazer o dever. E, ainda, 6.25% citaram mãe e pai como as pessoas que ajudam. Os outros 6.25% restantes citaram o irmão.

Tabela 22
Informação dos alunos em relação a quem costuma olhar
seus cadernos

<i>Quem costuma olhar os cadernos</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mãe	13	81.25
Pai	-	-
Irmão	1	6.25
Mãe e pai	1	6.25
Ninguém	1	6.25
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Tabela 23
Informação dos alunos quanto ao responsável que o auxilia
nos deveres de casa

<i>Quem ajuda a fazer o dever de casa</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mãe	6	37.5
Pai	-	-
Irmão	1	6.25
Mãe e pai	1	6.25
Ninguém	8	50
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Isso demonstra que a maioria dos pais dos alunos consultados se preocupam com o desempenho dos filhos, pois olham os cadernos para saber se os deveres estão feitos, para saber se há algum erro, mas talvez não possuam tempo disponível para auxiliá-los a fazer os deveres, pois, de acordo com a Tabela 20, a maioria trabalha e, algumas vezes, possui dois empregos, o que se observa pelo total da tabela 21, que ultrapassa o número de alunos consultados.

Percebe-se que, na verdade, as falhas de rendimento dos alunos não devem ser provenientes da falta de apoio familiar, como foi indicado na Tabela 16 pelos docentes. Os pais procuram auxiliar seus filhos e mantê-los na escola.

A fim de se saber como os pais ficam cientes sobre o desempenho dos seus filhos, indagou-se se a professora costuma fazer reuniões com os pais ou responsáveis pelos alunos consultados. Como demonstra a tabela 24, 100% dos docentes fazem reuniões com os pais e responsáveis pelos alunos.

Ainda questionou-se quais assuntos são tratados nessas reuniões, como demonstra a tabela 25.

Tabela 24

Informação dos alunos quanto à realização de reuniões com pais ou responsáveis promovidas pelos docentes

<i>Faz reuniões</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	16	100
Não	-	-
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Tabela 25

Informação dos alunos quanto aos assuntos citados nas reuniões com os pais ou responsáveis

<i>O que é falado nas reuniões</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Não sei	6	21
Notas	6	21
Comportamento	8	27
Reclamações sobre os alunos	9	31
Total	29	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito mais de uma indicação.

Como é possível perceber, 31% dos alunos consultados afirmaram que os docentes fazem reclamações sobre eles aos pais ou responsáveis, enquanto que 27% afirmaram que o assunto dessas reuniões é o comportamento em sala de aula. Ainda foram citadas as notas como assunto

das reuniões com 21% e, também, com 21%, estão os alunos que não sabem sobre o que se tratam essas reuniões.

Isso demonstra que não existe uma preocupação por parte dos docentes em auxiliar os alunos a terem um melhor desempenho, mas sim em retirar de seus ombros a culpa dos alunos não aprenderem, pois são eles que não são comportados, são eles que não prestam atenção às aulas, são eles os desinteressados. Em nenhum momento os docentes se colocam como responsáveis pelo desempenho de seus alunos, seja ele bom ou ruim. Isso pode ser visto na Tabela 16, onde todas as opções indicadas, pelos docentes, como motivos para os alunos possuírem dificuldades, são voltadas para o aluno ou para a sua família. A figura do professor ou o seu trabalho não são vistos como causas, pelos mesmos.

4.3. Avaliação da Prática do Professor

Visando a verificar a atuação do professor em sala de aula, foram feitas questões relacionadas à opinião do professor em relação a sua própria prática, que podem revelar que tendência pedagógica é utilizada por ele.

De acordo com a tabela 26, todos os docentes consultados afirmaram que refletem sobre a sua prática.

Tabela 26
Informação dos Docentes quanto à reflexão
sobre a sua prática

<i>Reflete sobre sua prática</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	4	100
Não	-	-
Total	4	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Quando questionados sobre o momento em que a reflexão sobre a prática acontece, os docentes dividiram-se entre duas opções. De acordo com a tabela 27, 50% dos docentes informaram que a reflexão acontece quando eles percebem que seus alunos estão tendo dificuldades. Igual percentual (50%) indicou refletir sobre a sua prática todos os dias, para melhorar seu desempenho.

Ressalta-se, na tabela 27, o fato de nenhum professor indicar que propõe a seus alunos que avaliem o seu trabalho.

Tabela 27
Informação dos Docentes quanto ao momento em que a
reflexão sobre a prática acontece

<i>Em que momento você reflete sobre a sua prática</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Quando há reclamações de pais, direção sobre determinada atitude tomada	-	-
Quando percebe que seus alunos estão tendo dificuldades	3	50
Todos os dias, para melhorar seu desempenho	3	50
Quando propõe que os alunos avaliem o trabalho	-	-
Outra opção	-	-
Total	6	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

Nota: O total de respostas ultrapassou o número de respondentes por se ter aceito^a mais de uma indicação.

Percebe-se que as informações da Tabela 27 coincidem com as da Tabela 18 pois, para os docentes adotarem uma estratégia de trabalho diferente devido à alguma dificuldade de seus alunos, é preciso que haja uma reflexão sobre a sua prática, seja ela no dia-a-dia ou somente quando a dificuldade dos alunos é percebida pelos professores.

A fim de saber se os professores se preocupam em avaliar seu próprio trabalho para melhor atender aos discentes, indagou-se aos alunos se os docentes já lhes solicitaram que fizessem tal avaliação. A tabela 28 mostra que 81.25% dos alunos consultados afirmaram que sua professora nunca pediu para que seu trabalho fosse avaliado, enquanto que apenas 18.75% desses alunos afirmaram que sua professora já pediu para eles avaliarem o trabalho dela.

Entende-se que a opinião da maior parte dos alunos confirmam o que foi informado pelos docentes, que indicaram não propor a seus alunos que avaliem o trabalho realizado.

Tabela 28
Informação dos alunos sobre o docente já ter pedido para eles
avaliarem o seu trabalho

<i>Já pediu para avaliar o trabalho dela</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sim	3	18.75
Não	13	81.25
Total	16	100

Fonte: Pesquisa realizada na Escola X, 2003

5. Conclusões e Recomendações

O presente capítulo descreve as conclusões a que se chegou com o estudo e apresenta recomendações de práticas que possam favorecer uma postura mais transformadora por parte da unidade escolar.

5.1. Conclusões

Com base no estudo desenvolvido, foi possível concluir que as tendências liberal e progressista estão presentes no processo de avaliação da escola investigada, embora seja dada grande ênfase à primeira.

Ressalta-se, na prática dos docentes, o uso de testes e da técnica de observação como mecanismos de verificação de rendimento. A observação é utilizada pelos docentes no dia-a-dia. É por meio deste mecanismo que são feitas anotações sobre o desempenho dos alunos, momento em que as dificuldades destes são percebidas.

Concluiu-se, ainda, que a auto-avaliação, mecanismo de verificação de rendimento que desenvolve a capacidade de crítica, a autonomia dos alunos, não é utilizada. Tão pouco existe algum tipo de avaliação, em relação aos docentes, realizada pelos alunos.

Dessa forma, é visível que a opinião do aluno não é privilegiada, não é levada em consideração. Embora, os docentes digam fazer uma reflexão sobre a sua prática em sala de aula, esta é incompleta, pois não inclui a opinião dos alunos, que deveriam ser os mais indicados para avaliar o trabalho do professor.

A reflexão é feita pelos docentes quando estes percebem que seus alunos estão tendo dificuldades. No entanto, quando questionados sobre as possíveis causas de falhas de rendimento de seus alunos, somente estes últimos e suas famílias são apontados como possíveis "culpados". Em nenhum momento, durante a reflexão sobre a prática, os professores cogitam a possibilidade da dificuldade ser assim, somente o aluno é julgado.

Conclui-se que a postura adotada pelos docentes investigados possui características da tendência liberal, sendo prevalente a escolanovista. Apesar de parecer que existe uma tentativa de mudança para uma postura de avaliação mais democrática, quando os docentes informam refletir sobre a sua prática, ainda é dada grande ênfase à postura liberal na escola investigada.

Concluiu-se que, apesar de prevalecer na prática docente uma postura liberal, os mesmos informaram que decidem, juntamente com a direção e/ou com a equipe pedagógica da escola, as

normas de avaliação a serem adotadas, ou seja, são decididas pelo coletivo, o que indica que a equipe técnica da escola já busca uma atuação que aponta para a tendência progressista.

5.2. Recomendações

Recomenda-se, para que os docentes realizem uma prática de avaliação democrática, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que se dê de forma participativa. Assim, o coletivo ocorrerá, não apenas ao se definirem as normas de avaliação a serem adotadas. A avaliação realizada pelos docentes deve permitir a participação de todos os envolvidos neste processo.

Para isso, é preciso que se utilize a auto-avaliação e a avaliação coletiva, para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam expressar suas opiniões.

Também é preciso que haja uma efetiva reflexão sobre a prática docente e sobre a postura avaliativa adotada. Essa reflexão deve ser feita de maneira coletiva, onde todos os envolvidos possam contribuir com algo e trocar experiências, visando a um ensino melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **"Para além do fracasso escolar"**. 6ª edição, Ed. Papyrus, Campinas, SP, 2003.
- AMORIM, Ana Adelaide Moutinho de; GOMES, Cybele Silva. **"Didática para o Ensino Superior"**. Ed. Central, UGF, s/d.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **"Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos"**. DP&A, 3ª edição, RJ, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **"História das Idéias Pedagógicas"**. Ed. Ática, São Paulo, 2002.
- GUIMARÃES, Nilci. **"Relação entre tendências / posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação"**, 1987.
- _____. **"Reflexões – Avaliação do ato político à questão técnica"**, 1985.
- HOFFMANN, Jussara. **"Avaliação – Mito ou Desafio – A Perspectiva Construtivista"**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.
- _____. **"Avaliação Mediadora"**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 1998.
- KAMII, Constance. **"A Criança e o Número – Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos"**. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1998.
- LAHIRE, Bernard. **"Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável"**. 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **"A Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos"**. Ed. Loyola, São Paulo, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **"Avaliação da Aprendizagem Escolar"**. 6ª edição, Ed. Cortez. São Paulo, 1997.
- _____. **"Avaliar não é julgar o aluno"**. Jornal do Brasil, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **"Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série"**.
- SOARES, Magda. **"Linguagem e Escola – Uma perspectiva social"**. Ed. Ática, São Paulo, 2002.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **"Gestão da Escola – Desafios a enfrentar"**. Ed. DP&A, RJ, 2002.

*ANEXO I**Roteiro de Entrevista para Alunos*

- 1) Sua professora aplica testes?
- 2) Ela usa outras formas para saber o que você está aprendendo?
- 3) Sua professora pede para você se avaliar?
- 4) Você sabe, com antecedência, quando ocorrerão os testes?
- 5) Os testes que você faz são aplicados ao final de cada assunto dado ou somente no final do bimestre (trimestre)?
- 6) Seus pais sabem ler e escrever?
- 7) Eles trabalham? (em caso afirmativo) Em que trabalham?
- 8) Quem costuma olhar seus cadernos e lhe ajudar nos seus deveres? (pai, mãe, irmãos, avós, etc.).
- 9) Sua professora faz reuniões com os seus pais ou responsáveis? (em caso afirmativo) Você sabe sobre o que ela fala nessas reuniões?
- 10) Sua professora já pediu para você avaliar o trabalho que ela faz com a turma? (em caso positivo) De que forma?

ANEXO 2

Questionário para Docentes

Série em que trabalha: _____.

Assinale com um X a alternativa que corresponde à sua prática didática. Você pode assinalar mais de uma alternativa.

1) Que mecanismos você utiliza para verificar o rendimento dos seus alunos?

(A) Testes.

(B) Observação.

(C) Auto-avaliação.

(D) Relatórios.

(E) Outro mecanismo. Qual? _____.

Se você usa testes, responda a questão 2. Caso não use, passe para a questão 3.

2) Para que época são marcados os testes?

(A) Após o término de um tópico de determinado conteúdo, podendo ser aplicado toda semana.

(B) Após o término de uma unidade, podendo ser aplicado uma vez no mês.

(C) Após o término do bimestre ou trimestre, podendo conter toda a matéria dada nesse período.

(D) Não marca os testes, pois utiliza o teste-surpresa.

(E) Outra opção. Qual? _____.

3) Você possui o hábito de fazer anotações sobre o desempenho de seus alunos?

(A) Não.

(B) Sim, todos os dias.

(C) Sim, uma vez por mês.

(D) Sim, no final de cada bimestre (trimestre).

(E) Outra opção. Qual? _____.

4) Que aspectos você costuma avaliar no rendimento de seus alunos?

(A) Domínio de conteúdo.

(B) Domínio de conteúdo e habilidades tais como pesquisar, sintetizar, concluir.

(C) Domínio de conteúdo e habilidades motoras.

(D) Domínio de conteúdo e habilidade de crítica.

(E) Outros aspectos. Quais? _____.

5) Por quem são definidas as normas de avaliação adotadas por você?

(A) Pela direção da escola e/ou pela equipe pedagógica.

(B) Por todos os professores da escola, em conjunto com a direção e/ou a equipe pedagógica.

(C) Pela equipe de professores da série.

(D) Por mim, individualmente.

(E) Outra opção. Qual? _____.

6) Em que momento você percebe que seus alunos estão tendo dificuldades em determinado conteúdo?

- (A) Logo no início do ano.
- (B) Somente após os resultados das primeiras provas.
- (C) Durante o dia-a-dia na sala de aula.
- (D) Ao olhar os cadernos dos alunos.
- (E) Outra opção. Qual? _____

7) Em sua opinião, quais são os motivos para existirem tais dificuldades?

- (A) Falta de atenção do aluno.
- (B) Problemas psicológicos e/ou de saúde.
- (C) Diferenças culturais.
- (D) Carência alimentar.
- (E) Outra opção. Qual? _____

8) Quando há falhas no rendimento do aluno, você adota algum procedimento?

- (A) Sim.
- (B) Não.

Em caso afirmativo, qual procedimento? _____

9) Você reflete sobre a sua prática didática?

- (A) Sim
- (B) Não

Em caso afirmativo, quando ocorre essa reflexão?

- (A) Quando há reclamações de pais, direção sobre determinada atitude tomada.
- (B) Quando percebe que seus alunos estão tendo dificuldades.
- (C) Todos os dias, para melhorar seu desempenho.
- (D) Quando propõe que os alunos avaliem o trabalho.
- (E) Outra opção. Qual? _____



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : MONIQUE FRANCA COELHO

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : As Diferentes Posturas de Avaliação: Adequação e Emprego das Mesmas no Cotidiano Educacional Brasileiro.

ORIENTADOR : NILCI GUIMARAES

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

* Primeiro avaliador : Professor convidado

Professor: MARIA AMÉLIA REIS

Nota : 10,0 (dez) III

Considerações Finais:

O trabalho monográfico de Monique vem culminar com sua trajetória acadêmica em nosso curso. Seu trabalho investigativo é primoroso. Articula com muita competência as tendências de avaliação em uma visão histórica complementando-a com as noções de fracasso escolar e erro que passam pelas relações de poder presentes no cotidiano escolar lembrando as teses de Foucault. Na elaboração do procedimento metodológico demonstra habilidade com provida aqui em lidar com o tratamento estatístico do problema (dos dados) levando em conta a técnica perfeita para tal. Conclusões e recomendações apropriadas. Por tudo isso, confiro a aluna nota máxima - dez (10,0). Ressalto, sobretudo, a importância que se deve conferir à natureza do "método geral" básico às técnicas e orientações para o tratamento do problema, uma vez que se sabe que para alguns técnicos das ciências existe um método geral comum para todas as ciências (Popper, Carnap e outros) enquanto para outros, as ciências sociais e humanas, exigem método geral próprio, aquele que com base em filosofias que possibilitam maior visão da realidade - fenomenologia, dialética, estruturalismo e outros, sejam mais apropriadas à complexidade e diversidade do fenômeno educacional.

* Segundo avaliador :

Professor orientador

Professor : Nilci GUIMARÃES

Nota: 10 (dez) Um

Considerações Finais:

Foi com grande satisfação que orientei a elaboração da monografia de Monique, devido à sua dedicação ao trabalho desde a Revisão de Literatura até a análise dos dados coletados.

A organização e o estudo das tabelas com as informações obtidas, confrontando as oferecidas pelos docentes com as fornecidas pelos discentes, seguiu, com propriedade, as orientações que foram dadas à aluna.

O êxito obtido com o trabalho pode ser observado, também, na consistência das conclusões e recomendações do estudo.

Nilci da Guimarães

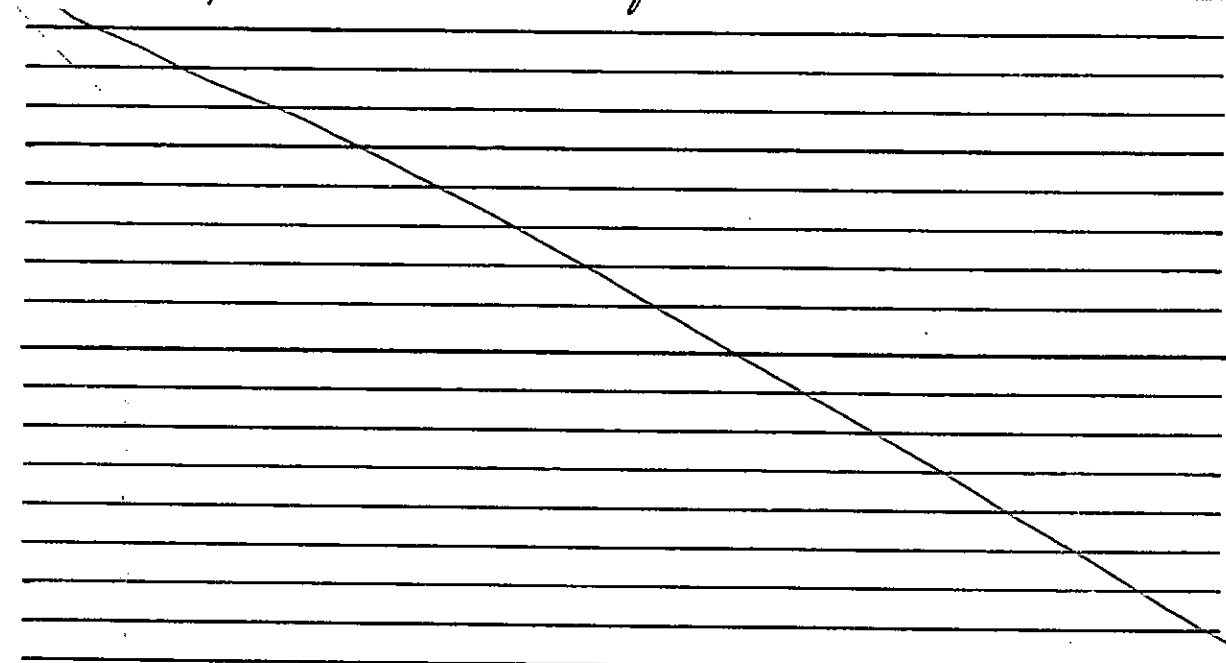
* Terceiro avaliador : Professor da disciplina Monografia II

Professor: LÍCIA MARTHA COELHO

Nota : 10,0 (dez)

Considerações Finais:

A monografia apresenta todos os elementos necessários à elaboração de um trabalho científico.



RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	10,0	30,0	10,0

Rio de Janeiro, 30 de março de 2004

L. Coelho