

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO
EDUCACIONAL DA PARAÍBA**

**MARIA DO SOCORRO NOBREGA
QUEIROGA TABOSA**

MARIA DO SOCORRO N. Q. TABOSA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO
SOCIO-POLÍTICO EDUCACIONAL DA PARAÍBA

Dissertação Apresentada ao Instituto de Estudos
Avançados em Educação Fundação Getúlio Vargas
(FGV), como parte dos requisitos exigidos para a
obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de
Concentração-Psicologia da Educação.

Orientador (a): Professora Anna Maria Bianchini Baeta

RIO DE JANEIRO
1993

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à professora Anna Baeta pela orientação competente e sem tensões. A sua sensibilidade e respeito aos meus limites foram imprescindíveis na concretização deste estudo.

À escola Auzanir Lacerda que me recebeu de braços abertos e que, mesmo com as contradições que caracterizam a escola atual, consegue ser democrática e leve.

À tia Nena, por ter me encaminhado à escola e por ter me dado tanto mais, o que ajudou a me fortalecer em vários sentidos da minha vida.

À Mariana, Flora e Ivon...
Papai, mamãe, meus irmãos...
Às mulheres guerreiras...
Aos adolescentes e crianças que
nunca foram à escola e aqueles
que nela estão buscando desven-
dar o mundo.

SUMÁRIO

Capítulo I

Introdução

- 1.1. Delineando o Objeto de Estudo
- 1.2. Fundamentos Macro-Estruturais: A Relação Escola-Sociedade
 - 1.2.1. Contextualizando a Avaliação
- Bibliografia

Capítulo II

Momento Atual: As Dificuldades que se Colocam como Limites a Práxis educativa

- 2.1. Conjuntura Estadual e Movimento Sindical
- 2.2. Chegando à Escola
- Bibliografia

Capítulo III

O Desenvolvimento da Pesquisa na Escola

- 3.1 Os Sujeitos Envolvidos
- 3.2 Os Instrumentos e as Estratégias de Investigação Utilizados
- 3.3 Os Procedimentos Mediadores
 - 3.3.1. Aplicação dos Questionários
 - 3.3.2. Os Trabalhos Co-Participativos
- Bibliografia

Capítulo IV

A Concreticidade da Escola: As Representações dos Professores e Alunos e o Cotidiano Escolar

- 4.1. Introdução
- 4.2. Visão Sobre Educação
- 4.3. Condições Escolares
- 4.4. Determinantes Pessoais

- 4.5. Visão Sobre o Aluno
- 4.6. Fracasso Escolar: Uma Visão Produzida
- 4.7. Avaliação: Instrumento Diagnóstico ou Arma Contra o Aluno ?
- 4.7.1. Avaliação: Um caso a Confirmar a Regra
- 4.7.2. A Compreensão do Erro Dentro da Avaliação Classificatória

Bibliografia

Capítulo V

Eu Avalio, Tu Avalias, Nós Avaliamos: Conclusões e Perspectivas

Bibliografia Geral

Anexos

RESUMO

O reconhecimento da educação escolar como uma mediação imprescindível para uma maior e mais qualitativa inserção do indivíduo no âmbito político, social, cultural e econômico; e da avaliação da aprendizagem como um dos elementos pedagógicos de maior peso no fenômeno fracasso escolar e impeditivo de tal inserção, constituem-se nos fatores nucleares a orientar o presente estudo.

Objetivamos através da problematização da educação escolar e do fracasso escolar, discutir e redimensionar o sentido e a prática avaliativa a partir dos trabalhos coletivos desenvolvidos durante o Planejamento, numa escola pública de 1^o e 2^o graus na cidade de Patos, Paraíba.

Introduzimos a este estudo com uma explanação geral sobre os objetivos propostos, complementados e aprofundados a partir do referencial teórico de alguns estudos sobre a relação escola-sociedade e sobre a avaliação.

Consideramos importante descrever os momentos vivenciados durante o desenrolar da pesquisa, seja no que se refere aos trabalhos desenvolvidos junto ao corpo docente, como também aos problemas surgidos no cotidiano escolar; tentamos evidenciá-los a partir da conjuntura político-social e sindical predominante naquele momento no presente contexto.

Traçamos os caminhos percorridos no trabalho de campo, pormenorizando acerca da amostra pesquisada, dos procedimentos, estratégias e instrumentos utilizados dentro de um processo que prioriza os trabalhos coletivos e a representação de professores e alunos sobre o objeto de estudo, a avaliação. Os dados resultantes destes procedimentos são tratados e analisados a partir da configuração de algumas categorias, e à luz de alguns pressupostos teóricos e de pesquisas desenvolvidas em outros contextos.

Retomamos, enfim, às indagações iniciais, evidenciando a concreticidade e as vias de mudança dessa escola a partir dos trabalhos coletivos ora desenvolvidos, apontando caminhos possíveis.

ABSTRACT

The recognition of school education as an indispensable means to achieving a larger and better quality insertion of the individual in the political, social, cultural and economic spheres; and the evaluation of the learning process as one of the most important teaching elements in the school failure phenomenon which impedes such an insertion, are the central factors which govern the present study.

Our objective is to, through the study of school education and school failure, discuss and redimension the direction and evaluative practice on the basis of collective studies developed throughout the planning stage of a junior and senior public high school in the town of Patos, Paraíba.

We introduce into this study a general explanation about objectives, proposals, complemented and deepened by theoretical references to certain studies regarding the relationship between school and society, and about evaluations.

We consider it important to describe the moments experienced during the research, whether it be with reference to the work carried out with the teaching faculty, as well as the everyday problems which arose in the school. We sought to place this within the socio-political and syndicate context predominant at that time.

We trace the paths followed in the field work, detailing the sampled research, the procedures and instruments used within a process which gives priority to collective work and the views of teachers and pupils about the object of our study, evaluation. The resulting data from these procedures are discussed and evaluated from the configuration of certain categories, and in the light of some presupposed theories and research carried out in other contexts.

At the end we return to the initial questions, producing evidence for concrete paths of possible change for this school as a result of the collective work carried out.

INTRODUÇÃO

1.1. Delineando o Objeto de Estudo

A educação escolar vem se constituindo em objeto de estudo ao longo do tempo, essencialmente por ser vista como um dos elementos básicos na dinâmica da sociedade a nível cultural, político, econômico e social.

Os movimentos que têm delineado o papel e a função da educação escolar a partir de diferentes momentos históricos possibilitaram que sentidos diversos e até mesmo antagônicos fossem atribuídos à mesma. Desse modo, a escola pode ser "redentora", "tecnicista" ou "aparelho ideológico do Estado", entre outros significados. Qualquer que seja a compreensão que se tenha da função da escola, a verdade é que o sistema educacional tem sido funcional ao modo capitalista de produção.

As visões de mundo e de homem condicionam o sentido que se atribui à educação, a partir de uma postura filosófico-política, assumida ou não, consciente ou não. No caso da escola, num nível teórico, os pressupostos filosófico-políticos perpassam as compreensões sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional, e os papéis que lhes cabem na dinâmica da sociedade. No que se refere às práticas pedagógicas e metodológicas, estas também têm se pautado historicamente por pressupostos teóricos que, num dado momento, se tornaram hegemônicos, definindo o "fazer" da escola.

Estas dinâmicas que têm caracterizado e definido o "ser" da escola podem ser entendidas não somente como um reflexo da multiplicidade de movimentos pelos quais passa a sociedade em momentos históricos diversos. Mas, principalmente, pela ausência de um projeto político-pedagógico consistente gerado a partir das bases, dos agentes diretamente envolvidos com o processo educativo e que sirva de instrumento de ação a nível político e social para os alunos das classes populares.

Mas, efetivamente, na prática, a escola tem sido um agente de formação de que tipo de sujeito? De um sujeito consciente dos seus direitos de cidadão, participativo, crítico, capaz de compreender os significados emergentes das e nas relações sociais? De um sujeito apto apenas a assumir o mercado de trabalho? De um sujeito pronto para assumir "quem sabe um dia" os destinos do país?

Perseguir a lógica dos movimentos que definem e contextualizam a vida extra-escolar e que, em última instância, condicionam o cotidiano intra-escolar, é tentar compreender os mecanismos gerados pela estrutura social e educacional que dificultam ou mesmo impedem o direito à educação e à permanência na escola de uma camada significativa das classes populares.

A inquietação diante da existência desses mecanismos - na estrutura social e no sistema educacional escolar - a impedir o acesso e permanência dos alunos na escola se constituem no impulso nuclear para a realização do presente estudo.

A produção coletiva e a transformação de uma determinada situação só se tornam "possíveis" na medida em que algum elemento que compõe tal situação começa a incomo-

dar ou causar certo estranhamento para aqueles indivíduos nela envolvidos.

A avaliação enquanto foco temático nasceu a partir da nossa prática como psicóloga numa escola de 1º e 2º graus na cidade de Patos, Paraíba. Da nossa percepção e sentimento de que tanto os professores como os alunos mostravam-se insatisfeitos com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pela escola a cada ano, a partir da avaliação, principalmente.

Desse modo, a avaliação a ser problematizada neste trabalho referir-se-á especialmente àquela efetuada no contexto da escola: isto é, a avaliação da aprendizagem efetuada pelos professores sobre o conteúdo programático trabalhado com os alunos.

O fato de trabalhar numa escola pública como psicóloga foi fundamental para a apreensão das dificuldades recorrentes no seu cotidiano. Não exercer cargo de direção ou atuar como professora me permitiu ter uma visão de dentro e de fora da escola com um certo distanciamento, o que de certo modo favoreceu uma percepção mais aguda dos movimentos que caracterizam e definem o "ser" da escola.

A nossa atuação se dava essencialmente junto ao corpo docente por ocasião do planejamento semanal. Nestes momentos, acompanhávamos o desenvolvimento do processo educativo e pedagógico, e, conseqüentemente, as dificuldades surgidas a partir do mesmo.

O planejamento funcionava uma vez por semana, durante quatro horas, e em horários diferentes para cada área de estudo. O que, na prática, não ocorria devido a freqüência dos professores ser bastante problemática. Havia um esfacelamento do trabalho que em princípio deveria ser coletivo, ocorrendo o planejamento em oito horários e em dias diferentes, assim mesmo com um mínimo de participação.

O espaço no qual poderiam ocorrer momentos de verdadeiro encontro e conhecimento sobre os problemas que são comuns aos professores, e de tentativas de buscar caminhos a fim de resolvê-los era completamente esvaziado.

Restavam-nos muitas vezes as conversas informais, as quais têm sua importância, mas são incapazes por si só, de sistematizar e implementar algum trabalho conseqüente. Estes encontros se davam principalmente com aqueles professores mais comprometidos com uma mudança na educação, e que, no dia-a-dia lutavam para torná-la realidade - tanto dentro da escola, como fora dela, através da participação em movimentos sociais mais amplos.

Percentuais que ultrapassavam 30% sinalizavam que a cada ano parte significativa dos alunos que conseguem ter acesso à escola e que cursam de 5ª à 8ª séries - os sujeitos da amostra - não eram promovidos para as séries seguintes. Professores, alguns, exibiam os resultados de um fracasso do qual pareciam não ser co-autores.

Outros professores, preocupados, compartilhavam do desespero de "ótimos" alunos, os quais eram aprovados com média na maioria das matérias, e que, no entanto, eram reprovados "naquela matéria", "daquele professor". Pais que chegavam à escola, uns atônitos, outros apáticos. Esta é a imagem de uma escola pública a cada final de ano.

Tornava-se urgente uma parada para reflexão. Na escola, os fenômenos ocorrem tão mecanicamente que podemos prever seu cotidiano meses adiante. Tudo acontece "natural-

mente", mesmo nos momentos mais críticos; e vira-se a página daquele ano friamente, e, no ano seguinte, se começa tudo outra vez... do mesmo modo... e com "natural" indiferença...

O ano seguinte é sempre mais grave: a escola não propõe qualquer estratégia adequada a fim de minimizar os problemas com o rendimento do aluno repetente e daqueles que "deixam os estudos" antes do final do ano letivo. E copiar os mesmos conteúdos outra vez do quadro-negro, mesmo já os tendo anotados no velho caderno.

A relação professor e aluno fica mais comprometida, devido a animosidade criada entre eles por ocasião da reprovação do aluno. Não raro ouvíamos de alguns professores diálogos do tipo: "você pegou a 7ª E? tem "x" alunos repetentes... você viu quem está lá de novo?" Sobre as salas superlotadas de alunos, outro professor completava: "isso é só agora, no começo, lá para agosto diminui muito". Ou o caso de alunos que se transferiam para outro turno para não estudar com o professor "Y" e ser reprovado novamente.

Ficava claro, a partir da nossa experiência na escola, o fato de que o fracasso escolar que, para nós, significava o fracasso do sistema escolar - estava institucionalizado, e que a escola apostava nesta condição para que pudesse funcionar a contento, mesmo "a partir do mês de agosto". Do mesmo modo, aparecia da visão predominante no seu interior que esta existia em função de uma parcela do corpo discente que reconhecia como "bom aluno" e "aluno bem comportado" - os demais constituíam as sobras do sistema a serem brevemente descartadas.

Durante nossos trabalhos com os professores incomodados com as condições adversas que predominavam no cotidiano da escola, começamos a nos dar conta de como a avaliação classificatória era decisiva para esse processo de expulsão do aluno da escola.

Contudo, por motivos que explicitaremos no Capítulo II, fomos trabalhar em outra escola. Nesta, a organização e a participação ao Planejamento - semanal - era reconhecida nos meios educacionais da cidade.

Conhecendo bem a nossa realidade a nível, inclusive estadual, no que se refere ao objeto deste estudo, a avaliação, no sentido de que não existe qualquer trabalho diferenciado sendo desenvolvido a respeito, é que pensamos que, de certo modo, a proposta de problematizar a avaliação nesta segunda escola não poderia ser considerada uma "imposição" da nossa parte, mas uma necessidade premente.

Na verdade, ao apresentarmos nosso projeto aos professores este foi muito bem aceito e percebido como uma possibilidade de "reciclagem", e de "questionamento da nossa prática" - como colocaram alguns deles.

Neste sentido, proceder ao estudo do processo avaliativo se impunha por si só como dimensão fundamental a ser problematizada, dado o seu caráter de urgência no contexto imediato da nossa realidade. O que garante ao presente estudo um nível participativo, porque, como já foi evidenciado anteriormente, a avaliação do processo educativo se constitui no momento um problema real, vivenciado por professores e alunos.

Estas constatações à respeito da praxis avaliativa predominante levou-nos a querer aprofundar as discussões acerca da avaliação. Mesmo porque é através da avaliação - classificatória - que se configura parte significativa do fracasso escolar e da seletividade do sis-

tema educacional. Ou a sua negação, através da busca da construção de alternativas pedagógicas que venham a evitar a exclusão do aluno do direito ao saber e o acesso ao conhecimento universal de modo crítico, participativo e dialógico.

A partir disso, nosso objetivo era compreender e situar a avaliação a nível conceitual na sua relação com a estrutura social; como também aprofundá-la em termos mais concretos a partir do campo delimitado das dificuldades que se colocam no cotidiano da nossa escola - a partir da representação que têm dela professores e alunos.

Uma das suposições básicas acerca do processo avaliativo era de que à muito limitada a parcela de professores que se dispõe e se propõe a um questionamento e, conseqüentemente, a uma mudança no modo como procedem a avaliação "de" seus alunos - para uma avaliação "com" seus alunos.

Segundo nossas suposições, isso pode ocorrer seja por insegurança pessoal do professor frente ao novo, o que constitui a dimensão psicológica do problema. Seja por uma insegurança quanto ao "o que" e "como fazer", caracterizando o seu aspecto pedagógico; seja, enfim, por uma falta de compromisso com a transformação da escola e da avaliação, o que constitui a dimensão política da questão.

Parece que o modo "tradicional" de proceder à avaliação, apesar de incomodar alguns professores que o questionam, ainda se constitui na forma hegemônica, exatamente porque representa para o professor o "porto seguro" - algo que ele conhece, domina suas técnicas e não exige maiores questionamentos e reflexões.

O caminho inicial trilhado apontava-nos a importância de se tratar o tema avaliação a partir dos pressupostos teóricos sobre o fracasso escolar. Seja pela relevância deste tema no momento atual pelo qual passa a educação em nosso país; seja pelo papel do fracasso escolar no processo de seletividade a que são submetidos os filhos das classes trabalhadoras que conseguem ter acesso à educação formal.

A realização de tamanha investigação indicava-nos a necessidade de se eleger um dos elementos imbricados no fenômeno fracasso escolar, fazendo o necessário recorte ao nosso objeto de estudo - a avaliação - a partir da análise das representações dos alunos e professores sobre este elemento tão decisivo dentro do processo educacional.

Neste Capítulo I foi feita uma explanação geral sobre o objetivo da pesquisa e os questionamentos provenientes da nossa praxis e que, enfim, se constituíram no ponto de partida para a investigação posterior.

Ainda dentro do referido capítulo, complementando e aprofundando a problematização da avaliação, tentamos nos referendar em algumas teorias sobre a relação escola-sociedade e sobre avaliação, a fim de aprofundar as reflexões que acompanharam e deram vida à pesquisa.

Entendemos que a utilização de um determinado paradigma teórico não é resultado de uma "escolha", nem é tão pouco neutro. Mas se constitui num referencial que aponta a visão filosófica-política do pesquisador.

Deste modo, as teorias e estudos a partir dos quais tentamos compreender e dar consistência ao tema estudado não resultaram de uma escolha arbitrária de nossa parte. Na ver-

dade não "adotamos" um referencial teórico; este foi se impondo à medida em que fomos construindo o conhecimento sobre a avaliação.

As dificuldades amplas que se colocaram no caminho percorrido são descritas no Capítulo II.

Dentro da lógica participativa já existente no nosso cotidiano de trabalho na escola, é que elegemos o delineamento metodológico para a presente pesquisa. O projeto se desenvolveu em dois momentos, na verdade interpenetrados e simultâneos, os quais serão descritos separadamente no Capítulo III, para efeito de melhor compreensão dos mesmos dentro do processo da pesquisa como um todo.

Nos encontros semanais com os professores durante o Planejamento, foram introduzidos textos para estudo em seminários, com temas pertinentes à educação de modo geral e à avaliação. Estes eram intercalados por colocações sobre o cotidiano mais imediato da escola, os problemas surgidos em sala de aula, sugestões para as atividades desenvolvidas, entre outras coisas.

Estes encontros, juntamente com as observações em sala de aula, se constituíram na verdade, no corpo do trabalho, a sua parte fundamental, pois propiciaram uma visão ampla em relação aos dados que buscávamos construir acerca da educação de modo geral e da avaliação em particular. Que visões de mundo dão significado ao trabalho do professor; o que professores e alunos pensam atingir com a prática educativa; que concepções possuem sobre a avaliação e que papel atribuem a mesma no processo educativo.

Em princípio foram realizadas entrevistas informais com 11 professores, selecionados a partir de diferentes critérios como idade, tempo de serviço e área de estudo. Com os alunos, um total de 14, os critérios adotados foram idade e série. As informações daí provenientes nortearam os procedimentos posteriores, como a construção do questionário para professores e alunos, bem como o trabalho empírico.

A decisão em utilizar o questionário partiu da necessidade de melhor sistematização dos dados, fundamental do nosso ponto de vista, para as posteriores análises das categorias surgidas durante os trabalhos coletivos, e ainda mais importante: poder trazer de volta ao professor um material organizado de modo a podermos, a partir do mesmo, fundamentar a nossa praxis e questioná-la a fim de podermos transformá-la.

No Capítulo IV, procedemos à análise e discussão dos dados à luz de alguns pressupostos teóricos, referendada pelas pesquisas feitas em outros contextos. Este se constitui, na verdade, na contribuição deste trabalho para o arcabouço teórico já existente sobre a avaliação, bem como para o fomento de novas reflexões e novas práticas de avaliação dentro da escola.

Finalizamos o presente estudo localizando os trabalhos coletivos desenvolvidos no momento na escola pesquisada, quando lançamos alguns pontos como questionamento e perspectivas, os quais se encontram no Capítulo V.

1.2. Fundamentos Macro-Estruturais:

A Relação Escola-Sociedade

"Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observando em sua singularidade e no seu significado".

Kosil

O fracasso escolar, como ponto central para a exclusão dos indivíduos do direito ao saber veiculado pela educação escolar, é um assunto fartamente discutido por teóricos da educação de modo geral, e de modo mais intrínseco ao problema, pelos profissionais que no dia-a-dia lidam com o problema da "evasão" e repetência dos alunos.

A realidade vivenciada no cotidiano escolar aponta para o fato de que o fracasso escolar não se apresenta mecanicamente como um fenômeno isolado do contexto social e político mais amplo.

Apesar da multiplicidade de formas de organização social das quais os sujeitos fazem parte, e que levam-nos a participar de diversas formas de relações sociais, as relações econômicas ocupam um lugar central. Este fato é especialmente verdadeiro no caso específico da educação escolar, pois

"... os determinantes econômicos, em última instância, são os responsáveis pelo fato de uns, mais que outros, conseguirem sobreviver e ser bem sucedidos no sistema de ensino".¹

De igual modo, a experiência em escola e o contato com alguns trabalhos científicos, nos mostram que o fracasso escolar não é um fenômeno casual e inerente ao processo educativo escolar, mas que mecanismos intra-escolares atuam no sentido de dificultar o desenvolvimento progressivo do aluno no processo de construção do conhecimento. Dentre estes mecanismos, e envolvendo os demais destaca-se a avaliação, como elemento terminal a sacramentar o fracasso.

Compreender a inserção da escola na totalidade social como mediação possível para sua transformação requer, portanto, que a analisemos num primeiro momento, na sua relação com a estrutura mais ampla; e num segundo momento, caracterizando os mecanismos que condicionam aquilo que acontece dentro da escola.

A compreensão da escola como uma mediação possível no processo de transformação social é o ponto de partida para se compreender as relações, mecanismos e visões de mundo que perpassam o seu interior, definindo o seu modo de ser.

A importância e o papel da educação escolar se dá em dois níveis, os quais se encontram absolutamente imbricados. A nível macroestrutural, o processo e o produto da educação escolar possibilitam a construção de instrumentos fundamentais para o processo de transformação social, por possibilitarem aos indivíduos que a ela têm acesso, novas formas de compreensão e interação no âmbito social, político e cultural.

Num nível micro estrutural, a educação escolar aparece como uma mediação possível para uma mudança que se exige seja radical, num sentido qualitativo, da própria escola e da

comunidade que dela faz parte, a partir da efetivação prática de conteúdos significativos e conseqüentes, tendo como princípio formas de relações democráticas e dialógicas.

Partimos da compreensão, até certo ponto preliminar, de que a escolaridade só pode se realizar numa praxis verdadeira se tiver como pressuposto básico a interação ampla, inerente a um processo onde ambas as partes envolvidas detêm igual peso.

A partir desta compreensão, objetivamos analisar como processo de avaliação que se faz "do aluno" interfere no curso destes desenvolvimentos a nível macro e micro estruturais-especificamente nas relações geradas na escola, criando nos professores e alunos uma determinada visão do "sucesso" ou "fracasso" escolar.

Esta perspectiva de compreensão do problema do fracasso escolar, e mais especificamente da avaliação como seu componente nuclear, supõe analisá-la como um processo que não é neutro, mas que se relaciona com uma visão predominante na sociedade, efetiva ou latente, a qual predispõe ou direciona seja no sentido de uma transformação de uma determinada situação, seja no sentido de sua preservação.

A relação escola-sociedade constitui-se num movimento, um dinamismo, e a escola e as relações geradas no seu interior adquirem uma importância fundamental dentro do processo mais amplo. Exatamente porque a escola vive em seu interior os conflitos e contradições que perpassam as relações sociais numa sociedade de classes.

Pressumos a existência no interior da escola de múltiplas mentalidades ou de "consciência heterogênea". Admitir a inexistência de posições conflitantes seria a negação da dialética e da contradição como dimensões que movem as relações sociais dentro da sociedade e de suas instituições. E, conseqüentemente, negar as contradições existentes dentro da escola, como parte do movimento da estrutura social.

Assim sendo, procuramos no presente trabalho não nos determos demasiadamente nas explicações macro estruturais sobre a escola, por compreendermos que inúmeros trabalhos científicos já o fizeram, e muito bem. Assim sendo, nosso enfoque dar-se-á prioritariamente sobre os mecanismos escolares - essencialmente a avaliação - que contribuem para o fracasso escolar.

As considerações a seguir têm como base os pressupostos teóricos sobre o Estado, desenvolvidos por O'Donnell², bem como as categorias sociais explicitadas por Cury³ e Kosik⁴.

Na visão predominante do senso comum o Estado aparece como instituição defensora e tutora de interesses comuns. Algo que paira sobre a sociedade e com a qual não tem qualquer outro vínculo: um Estado harmônico, sem conflito ou interesse de classes.

É de interesse do Estado que essa visão do senso comum se mantenha para que os indivíduos não tomem consciência da verdadeira função do Estado como gestor da dominação e elemento articulador e organizador da mesma.

A contradição inerente a uma sociedade dividida em duas classes pressupõe interesses diferentes e antagônicos, onde a classe dominante tem sob seu controle os instrumentos que garantem a dominação e o consentimento por parte dos dominados.

É a relação social fundamental - a relação de produção, desigual e contraditória - a

condição primordial que possibilita as determinações que impõem aos indivíduos da classe dominada a condição de alienados - ao nível social, político e cultural.

Para garantir a reprodução da relação capital e trabalho o Estado utiliza-se de instituições e instrumentos diversos e através de diferentes mediações. A existência destas instituições é inerente às próprias relações capitalistas de produção e por isso o Estado é capitalista - independente do fato de favorecer ou ser instrumento de determinada classe social.

O Estado se apresenta como defensor de ambas as classes sociais e, junto com a classe dominante, em determinados momentos passa a defender alguns interesses reivindicativos das classes dominadas- como as políticas sociais e dentro delas, a escola. Assim procedendo, buscam o consenso dos dominados, dificultando o desvelamento dos determinantes estruturais responsáveis pelas condições de vida a que estão submetidos.

Outras formas que permitem o consentimento dos dominados dizem respeito aos recursos de informação e o controle ideológico. Os recursos de informação são de especial interesse por incluírem os conhecimentos científicos e tecnológicos veiculados pela educação formal. E o controle ideológico, por verificarmos que as visões de mundo presentes nas representações de professores e alunos constituem um fator de peso considerável a perpassar a ação pedagógica escolar.

Utilizamos o termo ideologia para significar visões de mundo num sentido amplo, cujos pontos fundamentais diferenciam as diversas concepções filosófico-políticas existentes.

"... ideologia como significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas". 5

A educação escolar tem um papel, mesmo não decisivo, no sentido de contribuir para a manutenção do consenso por parte das classes dominadas, em relação à hegemonia da ideologia dominante.

Na escola, o viés ideológico se faz presente através dos currículos escolares, da prática pedagógica, dos objetivos sócio-políticos implícitos e até dos rituais processados na ação pedagógica compreendida no seu todo. São estes elementos que contribuem para a reprodução das relações de produção, como mediadores dentro da educação formal no preparo da força de trabalho à luz das concepções ideológicas da classe dominante.

A divisão da sociedade em duas classes sociais divergentes se dá a partir das formas como se processam as relações de trabalho e de como cada uma das classes se apropria do produto gerado pelo trabalho. A determinação dessas formas de relação de trabalho e apropriação dos seus produtos é essencialmente econômica, embora não se restrinja somente a este aspecto.

A apropriação pela classe dominante do produto resultante das relações de produção constitui modos de relação desiguais e uma forma de exploração.

O modo capitalista de produção possibilita o acirramento potencial da divisão social do trabalho, iniciado em outras formas de sociedade, quando a uma parte da sociedade cabe

o domínio sobre os meios de produção e a organização do trabalho, inclusive a nível intelectual. E aos demais indivíduos, apenas a execução da parte manual e mecânica do trabalho produtivo, alienando-os do processo e do produto do trabalho.

Compreender esses mecanismos macro estruturais é imprescindível para a presente discussão, na medida em que o conhecimento é compreendido como algo neutro e/ou como desvinculado da divisão historicamente determinada do processo do trabalho. Pois são as relações sociais estabelecidas entre os homens, dentro de um processo histórico, as vias mediadoras para a construção do conhecimento.

As determinações provenientes desse modo de realização da praxis produtiva são múltiplas, e conduzem a concepções de mundo "irredutíveis" por parte das classes dominantes em relação aos dominados. Particularmente no que diz respeito às suas condições de existência, seus direitos, inclusive ao domínio do saber, no sentido de negá-los - o que bem caracteriza os determinantes inter classes e os lugares sociais "destinados" às mesmas.

Historicamente a escolarização sempre se caracterizou e assumiu uma determinada roupagem dependendo dos modos de produção da base material da sociedade. Observa-se contudo, que esta foi quase sempre restritiva à participação popular. Nos conta Manacarda⁶ que Louis René de la Chalotais (1763),

"um dos protagonistas da expulsão dos jesuítas da França, apreciado por Voltaire... era contrário à ação dos irmãos das escolas cristãs, que desde o início do século vinham difundido a instrução entre os trabalhadores, porque temia que isso os teria afastado das profissões mais humildes e necessárias (grifos nossos)".

A contradição inerente à divisão social histórica não se dá num movimento linear e apaziguador, e para todo o sempre. Esse movimento é dialético, conflitante, o que pressupõe a superação da contradição em "novas sínteses contraditórias". Como parte dinâmica da totalidade contraditória, a escola não apenas contribui para a reprodução das desigualdades sociais, mas pode ser uma mediação na construção da negação da ideologia dominante, fomentando a criação de uma nova concepção de mundo, bem como resgatando aquilo que justifica sua existência, ou seja, a garantia da reapropriação do saber universal pelas classes populares. Segundo Mello, isso exige da escola uma competência, entendida num sentido amplo:

"essa competência técnica contém em si um sentido político, porque não se está pretendendo ensinar a qualquer aluno, nem a um modelo abstrato de criança, mas a crianças concretas, isto é, aquelas sobre as quais o fracasso e a exclusão da escola incidem maciçamente".⁷

Relação escola-sociedade compreende esses mecanismos que definem as relações existentes na totalidade social, onde cada fenômeno tem relação determinante entre si e como real histórico, de modo que a

"totalidade não significa todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado, dialético". 8

Como os fenômenos de qualquer ordem não constituem-se num retrato fiel do real, para se atingir o real há que se buscar a essência, a qual aparece no fenômeno somente parcialmente. Desse modo, a essência é revelada quando se desvela os elementos que a constituem, à luz das relações presentes na totalidade histórico-social, como resultado da construção do homem.

Assim, compreender os fenômenos intra-escolares não como auto determinados, mas numa relação dialética com os vários elementos que constituem a totalidade social, implica em reconhecer como se dão as diversas formas de relações sociais e as ideologias presentes num determinado momento histórico.

As representações de professores e alunos sobre a escola de modo geral, e a avaliação em particular, não podem ser tomados a "olho nu", sob o risco de se tomar tais representações como independentes e naturais, sem um referencial histórico.

Para Kosik⁹, as representações resultam das relações sociais, a partir da praxis humana que cria o pensamento comum, no qual o real é cindido em partes e num todo indeterminados.

"as representações são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento".¹⁰

A representação não reflete o objeto tal qual é na realidade, nem tão pouco constitui-se uma aparência. Ela é o resultado da reelaboração do objeto pelo sujeito - a partir da subjetividade deste e das suas condições objetivas de vida¹¹. É a análise dialética das representações e a sua contextualização que nos permite atingir a essência, o "ser" do objeto.

Desvelar o "ser" da escola significa conhecer os mecanismos intra-escolares que não só ajudam a reforçar a ideologia dominante, mas que impedem que os alunos tenham acesso ao saber - mesmo no momento de qualidade questionável.

A possibilidade da escola como instrumento para o desvelamento da condição de excluídos a que estão submetidos os indivíduos das classes dominadas, requer que se inicie no seu interior questionamentos sobre a estrutura social, questões pedagógicas e relações de poder, contribuindo para a desestabilização de sua condição reprodutora.

Tal compreensão requer que se "entre" na escola para conhecê-la e dissecá-la, através da identificação no seu interior dos mecanismos micro estruturais que favorecem a sua contribuição como reprodutora e veiculadora da ideologia dominante. Estes mecanismos são as idéias pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico¹².

Todos estes elementos que constituem e dão sentido à educação escolar, encontram-se numa relação estreita e dinâmica. Como objeto de estudo, destacamos a avaliação como elemento indissociável dos demais, a qual filtra uma cosmovisão, é realizada a partir desta, envolve para sua efetivação os agentes pedagógicos e se constitui e enreda vasto ritual.

Como componente de uma realidade contraditória, a avaliação encerra também uma contradição e assim, um duplo movimento. De um lado, a forma como a avaliação é feita se constitui a nível intra-escolar no elemento "terminal" a consolidar um fracasso que "aparece" como sendo "do aluno".

Quando considerada no universo da estrutura social desigual, a avaliação vem se constituindo em um dos principais mecanismos intra-escolares a reforçar tal desigualdade. Desse modo, o processo avaliativo "sumário" tem retirado das classes populares a possibilidade de se apropriarem do conhecimento universal.

Por outro lado, a avaliação compreendida e efetivada como um processo diagnóstico, - e como tal respeitando as individualidades quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo e de construção do conhecimento - pode ser um mecanismo a reverter o quadro de seletividade e exclusão do aluno e garantir sua permanência dentro da escola.

Realizar bem a avaliação exige por parte dos professores não somente uma competência a nível de conteúdos, mas que detenham algum conhecimento sobre as teorias que tratam do processo do conhecimento. Uma compreensão sobre as relações escola-sociedade, no sentido de destacar os determinantes que possibilitam que a escola contribua para a reprodução das relações de produção e como essa mesma escola pode mediar um processo de negação destas condições reprodutoras.

As consequências daí advindas em termos macro estruturais, é que esta nova forma de avaliação, ao garantir o máximo possível a permanência do indivíduo na escola, possa favorecer a inserção crítica dos mesmos como sujeitos da história, na luta por direitos historicamente negados. Diz Freire¹³

" a primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido é a sua capacidade de atuar e refletir e que o faz um ser da práxis... o que implica indubitavelmente um conhecimento da realidade"

Mesmo conhecendo os limites da escola como mediação no processo de transformação social, esta se apresenta como o lugar, senão o único, o mais importante para a apropriação do conhecimento universal. A importância da escola como mediadora para a transformação social é reforçada pelo fato das próprias classes dominadas apostarem e lutarem pelo direito à educação.

1.2.1. Contextualizando a Avaliação

A avaliação numa perspectiva ampla, tem sido abordada por estudos mais recentes, os quais têm a ela se reportado como algo presente em diferentes momentos da vida do homem e nas diversas formas de relações sociais.

A partir do momento em que o homem interage nos seus grupos de relação, acontece o ato de avaliar. E até mesmo consigo próprio, quando necessita tomar alguma decisão, o indivíduo avalia o que pode ser o melhor, ou a decisão mais coerente com aquilo que defende, a partir de julgamentos de valor. Todas as decisões que se toma no cotidiano envol-

vem os sentidos, a capacidade intelectual, habilidades, sentimentos, idéias e ideologias¹⁴.

Num segundo momento, os estudos sobre a avaliação no âmbito educacional a tem colocado como um conjunto sistematizado de idéias ou como área de investigação científica, objetivando avaliar programas educacionais e currículos.

Finalmente, encontramos uma gama significativa de estudos que tratam da avaliação do processo ensino-aprendizagem, caracterizada pela relação que se estabelece entre professores e alunos por ocasião do ato educativo.

As primeiras sistematizações sobre a avaliação educacional surgiram da psicologia experimental, através de uma de suas vertentes, a psicometria. Os estudos sobre diferenças individuais, principalmente, concorreram para a compreensão da avaliação em educação como medida dos resultados do rendimento escolar.

Tyler¹⁵ foi quem primeiro sistematizou a noção de avaliação como comparação do desempenho a partir de critérios instrucionais previamente estabelecidos, tendo influenciado muitos outros teóricos. Suas idéias ainda hoje norteiam os currículos de muitos cursos na área de educação, bem como projetos de educação pública.

De igual importância no estudo da avaliação educacional foram as contribuições de Scriven¹⁶, para quem a avaliação compreende o levantamento sistemático de informações e posterior análise a fim de determinar o valor de um fenômeno educacional.

Desse modo, a avaliação traz no seu interior, ao ser colocada como objeto de estudo, as marcas de uma época. Nasceu essencialmente dentro de uma visão positivista e tecnicista, expressa pela priorização da objetividade científica, influência do modelo das ciências naturais e da psicologia experimental.

Este "modelo quantitativo" prioriza o "resultado" da avaliação visando essencialmente a mudança de comportamento dos indivíduos a partir de objetivos preestabelecidos.

A partir da década de 70, ao modelo positivista é contraposto uma nova concepção de educação e de avaliação, quando os indivíduos submetidos ao processo educacional são colocados como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Trata-se da abordagem "qualitativa", "a qual continha pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos radicalmente diferentes."¹⁷

Sendo a perspectiva teórica adotada no presente estudo sobre a avaliação os pressupostos da abordagem qualitativa, nos deteremos um pouco mais sobre as características que a definem.

Segundo o ponto de vista da abordagem qualitativa¹⁸, sendo a avaliação um empreendimento humano, não se pode colocar como prioridade na avaliação a objetividade, a qual é sempre relativa.

A avaliação não se restringe a comparar resultados a partir de objetivos preestabelecidos e quantificáveis; mas compreende um processo no qual os efeitos secundários e a longo prazo dos resultados, devem ser priorizados levando a uma ampliação do campo da aprendizagem.

A metodologia a ser utilizada segundo a concepção qualitativa, deve ser capaz de captar as diferenças, os "acontecimentos imprevistos" e respeitar as individualidades. Deste

modo, o processo é que deverá definir os métodos a serem utilizados, os quais devem ser plurais e flexíveis numa perspectiva interativa e dialógica. Enfim, coletiva.

Compreender a avaliação exige que a situemos no sistema educacional com as idéias filosófico-políticas que perpassam o ideário pedagógico, bem como os pressupostos metodológicos que servem de base para o processo de avaliação.

A avaliação não é neutra; ao contrário, ela filtra a cosmovisão hegemônica de conceber o mundo, a sociedade e o indivíduo. Essa visão dominante condiciona e norteia os paradigmas educacionais, definindo as posições tomadas pela escola e pelos professores na dinâmica da sala de aula. Estas tanto podem propiciar uma relação que venha a corroborar as desigualdades de uma sociedade de classes, como podem contribuir para o seu desvelamento, e o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

A avaliação tal como é feita hoje nas escolas revela-nos sobre que valores a orientam, os quais se puntam no referencial social.

A concepção de saber predominante e a forma de "transmiti-lo" é essencialmente autoritária, arbitrária e unilateral, secundarizando o referencial, os valores e vivências da classe social da qual o aluno faz parte.

Quando ocorrem tentativas de mudanças, estas são sempre no sentido de uma adequação dos conteúdos e das técnicas pedagógicas à realidade do aluno. Na prática, esta pretensa realidade do aluno tem correspondido a um rebaixamento do nível dos conteúdos ainda mais, e a um descaso para com o cumprimento de conteúdos essenciais dentro do processo de construção do conhecimento.

O processo educativo tem se caracterizado por relações verticalizadas e centralizadas na figura do professor, o qual tem o poder de determinar tudo que deve ser feito na escola, e como deve ser feito, inclusive no que diz respeito à avaliação.

O modo como o professor se relaciona com o aluno perpassa a idéia de que detém um saber inquestionável, e que o aluno não possui nenhum saber. Assim, a avaliação se restringe a uma verificação da capacidade de memorização do aluno para reproduzir o conhecimento transmitido.

Esta é a "dimensão individual" da avaliação no cotidiano da escola e que toma corpo a partir de como é vista por todos, o que interfere no próprio desenvolvimento do aluno, e na sua compreensão sobre o processo de conhecer. Percebe-se dentro da escola uma verdadeira "cultura" em relação a avaliação da aprendizagem, a qual é alimentada e socializada entre aqueles que, direta ou indiretamente estão envolvidos no processo educativo escolar.

A concepção de avaliação e tudo que daí decorre na prática, permite que o aluno experimente sentimentos como incapacidade intelectual, temor e insegurança, entre outros. Isso porque ele sabe que é no momento da avaliação que se traça e delineia seu futuro escolar. Ele igualmente já tomou consciência - até porque já assimilou o discurso oficial - do que significa ser reprovado ou "desistente" num contexto onde o êxito é colocado como uma característica nitidamente individual: o sucesso ou fracasso é uma questão de mérito, e este é definido a partir da capacidade intelectual e esforço próprio.

As diferenças no desempenho escolar dos alunos são explicadas pelas limitações de

suas condições de vida, principalmente a nível familiar e econômico, resultado das visões estereotipadas e preconceituosas sobre o aluno pobre. Daí as saídas paternalistas e/ou autoritárias que são encaminhadas pelo professor e a escola.

Na verdade, a avaliação é vista como neutra e essencialmente técnica, porque ao professor falta a compreensão fundamental da relação escola-sociedade. Sua visão unilateral sobre a avaliação permite que se retire do sistema e da escola a responsabilidade pelo fracasso escolar, o qual é compreendido como fracasso "do aluno", algo que ocorre Portanto, a nível individual.

A avaliação envolve igualmente uma "dimensão política", a partir do momento em que na prática funciona de modo a permitir certo controle sobre as oportunidades educacionais dos indivíduos e a dissimulação das desigualdades sociais.

Compreender os mecanismos que determinam e configuram o modo como a avaliação é realizada hoje, e o que se pode fazer objetivando sua transformação, requer que analisemos e resgatemos a concreticidade da escola na sua inserção social e política. É esta perspectiva que justifica o capítulo a seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (CAPÍTULO I)

- 1-MELLO, Guiomar Namó. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1988, p.13.
- 2-O'DONNELL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado. (I). Revista de Cultura e Política, Rio de Janeiro, n.3, nov/jan, 1981. p.73-92.
- 3-CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1985. Cap. I, II, p. 21-85.
- 4-KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Cap. I, p.9-53.
- 5-GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966. p.18.
- 6-MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1989. p.245.
- 7-MELLO, Guiomar Namó. Educação escolar e classes populares. Educação Revista, Belo Horizonte, (1): 32-34, jul.1985. p.34.
- 8-KOSIK, Karel, op. cit., p.28.
- 9-IBIDEM, p.45.
- 10-IBIDEM, p.11.
- 11-MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Cap. I, p.41-81.
- 12-CURY, Carlos Roberto Jamil, op. cit. p.87.
- 13-FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 4 ed. Rio de Janeiro, 1981. p.17-21.
- 14-SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez, 1988. p.44.
- 15-Citado por VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. Educação e seleção, São Paulo, (5):9-14, jan./jul., 1982. p.10.
- 16-IBIDEM, p.11.
- 17-SAUL, Ana Maria, op. cit., p.44.
- 18-IBIDEM, op. cit. 45-7.

MOMENTO ATUAL: AS DIFICULDADES QUE SE COLOCAM COMO LIMITES À PRAXIS EDUCATIVA.

2.1. Conjuntura Estadual e Movimento Sindical

No presente capítulo nos propomos situar nossa pesquisa a partir de uma situação específica e de um determinado momento histórico - a conjuntura político-educacional da Paraíba - e a deixar claro os limites e possibilidades de se discutir a educação escolar a partir das questões relativas à avaliação, no presente contexto.

Com o esclarecimento de fatos que constituiram limites à realização da pesquisa, e de outros, ilustrativos da utilização político-partidária da educação, não intencionamos procurar relações de causa e efeito entre variáveis, mas conhecendo-as, poder alicerçar as interpretações derivadas da proposta em estudo.

Para termos uma compreensão das barreiras encontradas, principalmente no início de nosso trabalho com os professores, se faz mesmo necessário voltarmos um pouco no tempo.

No momento em que tentávamos encaminhar nossa pesquisa, os professores acabavam de sair de uma ampla mobilização e de enfrentamento com o governo Estadual. Momento de lutas semelhante a tantos outros já ultrapassados pela categoria, com vitórias e derrotas, e que forjaram o alicerce da Associação dos Professores, fundada em 1974, quando ainda em vigor no país um regime de exceção.

Inicialmente de caráter mais assistencialista, a AMPEP, em consonância com movimentos desencadeados em outros pontos do país, impulsiona entre 1978 e 1979 uma greve na Paraíba, primeira da categoria do funcionalismo público deste Estado¹.

Desde sua fundação em 1974, quando era ainda Associação dos Professores, e após 1990, quando passou à Sindicato, e até hoje, foram anos de lutas e greves. E em determinados momentos, até mais de uma greve por ano, marcadas por intervenções, seja policial, seja econômica e por opressão de toda ordem.

No início de 1991 tentávamos "desesperadamente" iniciar nossos trabalhos e alguns sinais nos apontavam as dificuldades a encontrar: marasmo dos professores, desarticulação do Planejamento - Grupo de Estudos - na escola, sub-condição para a realização do processo educativo em todos os níveis; defasagem e atraso salarial gritantes, além de outras questões que já se tornaram rotineiras para a categoria, como a falta de apoio e uma política de formação permanente para o quadro profissional. Um momento, portanto, onde tivemos que fazer "das tripas, coração".

Foram mais de três meses de greve, cinco meses de salários atrasados, e um trágico saldo de quatro mortos: dois professores que, ao se deslocarem para o interior, a fim de reforçarem o movimento grevista, morreram em acidente automobilístico. E dois alunos, pertencentes a uma escola - não grevista - onde a direção da mesma e o Sindicato vinham,

já há algum tempo, denunciando as péssimas condições do muro de outra escola vizinha, e que acabou desabando sobre os dois alunos.

Tais acontecimentos não causaram impacto suficiente para barrar as atividades dos professores daquela escola. Mesmo com as condições bem mais agravadas, pensavam fazer uma "vaquinha" e alugar uma casa onde passariam a dar aulas, mesmo antes do governo se pronunciar sobre a reforma do prédio da escola. Questionados pelos colegas sindicalistas à respeito, colocaram a necessidade de retomarem logo os trabalhos a fim de não prejudicarem as férias de janeiro. Mas coexistia sobre esta justificativa uma insegurança quanto à acomodação em outras escolas, ou até de serem demitidos durante o fechamento da escola, caso houvesse reforma.

Como vemos, o emaranhado de fatores que se entrelaçam definindo essas formas contraditórias de compreender e participar das lutas político-educacionais, faz aparecer e se desenhar uma concepção de mundo particular e de agir a partir dessa compreensão. O sentimento que nos domina é de confusão e perplexidade frente às situações patéticas e tão cheias de dor que geram e põem a olhos nus "quem somos nós" educadores. Que "tribo" é essa, e o que a move e define o seu "ser"?

Quem sabe, neste sentido estaria se confirmando para esses professores "não grevistas" uma colocação de Mello² de que estes.

"assemelham-se a um tipo de cientista que, supondo a imutabilidade das condições de ocorrência de um fenômeno, prevêem a sua repetição indefinidamente"?

No início de Abril de 1991, já com o novo governo empossado, começaríamos o ano letivo. Contudo, este foi suspenso pelo próprio governo, que colocava-nos não haver condições infra-estruturais de funcionamento da maioria das escolas, bem como de resolver a questão salarial.

Findo o prazo estabelecido - e que na verdade não seria suficiente para implementar qualquer mudança - absolutamente nada foi feito ou encaminhado pelo governo. Os professores decidem não iniciar as aulas, porque inclusive não se tinha nenhum plano de pagamento para os cinco meses sem salário, e com o Banco do Estado fechado.

Durante as entrevistas com os alunos, ouvimos relatos comoventes de filhos de professores, sobre as dificuldades atravessadas durante os últimos meses, pelo fato de, com a greve, terem a merenda escolar suspensa, para alguns, a maior refeição do dia. Foram meses sem pagar os compromissos do dia-a-dia, com dívidas financeiras contraídas com familiares e estranhos, e sem comprar qualquer bem de consumo normal de uma família.

Por essa época tem sido constante a migração de professores, que como todo "nordestino retirante", se desfaz de "seus bens", e parte para as "terras prometidas", quando qualquer vento lhe sopra que por lá se paga melhor ao Magistério - o que nem sempre é verdadeiro.

Ainda no mês de abril, com o pagamento dos meses de dezembro e março, e o início de obras em alguns prédios de escolas mais comprometidas fisicamente, voltamos às atividades docentes.

Nas últimas greves, mesmo alguns professores mais engajados e os não grevistas têm defendido a idéia de que precisamos encontrar outras formas de luta que não venham a prejudicar os alunos como tem sido com a greve; que este instrumento de luta está desgastado, etc., etc.

Junto com algumas direções de escolas - que mesmo tendo sido escolhidas através de eleições diretas não têm tido uma prática democrática e uma crítica a esta situação - muitos professores têm contribuído para arrefecer as lutas pela melhoria da educação, e criado um movimento deliberado entre os alunos contra o Sindicato e professores grevistas, num verdadeiro clima de revolta e até agressões verbais entre professores e entre estes e os alunos - uma luta dentro da luta.

A partir disso, um grupo de professores progressistas resolveu tentar abrir um espaço para discussão a esse respeito na escola onde as relações estavam muito difíceis, dando vez ao aluno de se pronunciar. Foram discursos inflamados, e que não trouxeram qualquer mudança na prática. Predominava nos momentos informais da escola atitudes de indiferença, frieza entre os professores; e de total submissão dos alunos em relação à direção e aos professores não grevistas.

O Sindicato da categoria encaminhou uma paralisação de dois dias proposta pela CUT a nível nacional, a qual todas as escolas aderiram. Mas no movimento de rua, a participação do pessoal da rede pública foi insignificante. Havia muitos alunos da escola privada, apenas um parlamentar e representantes de partidos de esquerda e nenhuma família de aluno.

Em maio, recebemos o salário de abril, faltando ainda os meses de janeiro, fevereiro e o décimo terceiro. Por esse tempo já nos encontrávamos a meio palmo do desespero, tentando começar efetivamente os trabalhos junto aos professores durante o Planejamento, que era o maior espaço de que dispúnhamos para desenvolver um trabalho coletivo. Nada era possível naquele momento quanto a uma parada para reflexão da nossa prática educativa e do processo de avaliação.

Vale salientar que, "oficialmente", o corpo docente deveria se reunir uma vez por semana durante quatro horas a fim de proceder ao Planejamento. Na nossa escola, contudo, tal horário departamental não era cumprido, havendo um esfacelamento do mesmo, já que o conjunto dos professores se distribuía em oito horários diferentes. Na maioria destes ninguém comparecia, exceção para dois deles, com em média, três ou quatro professores - para um total de 124.

Pudemos ver como as ações governamentais colocam-nos num nível tão forçosamente imediatista - queremos saber se amanhã teremos como pagar e comprar, enfim, sobreviver - que se torna por vezes difícil e mesmo impossível um engajamento em qualquer processo que fuja dessas condições mais palpáveis. E de como as sucessivas "derrotas" num sentido mais amplo, político e social, e o descaso para com a escola pública - por parte dos sucessivos governos não comprometidos com a educação e reacionários - têm ao longo do tempo arrefecido o potencial de luta da categoria. Será que não necessitaríamos pelo menos de uma "vitoriazinha" para podermos acreditar que a luta deve continuar?

É interessante observarmos, fazendo uma reflexão sobre as dificuldades de iniciarmos os trabalhos com os professores, que não tenhamos percebido de que a pesquisa já havia começado naqueles momentos ricos e efervescentes, nos quais se a avaliação não estava sendo questionada, havia temas a ela tão imbricados sendo vivenciados na prática. Quem sabe "o modelo" de pesquisa aprendido durante o processo de socialização escolar estava por demais impregnado em nós a ponto de ficarmos esperando momentos ideais para darmos início a um processo que já estava existindo e em pleno vigor? Até porque o desenvolvimento da metodologia adotada supunha a valorização do contexto sócio-político e a participação coletiva.

Ainda em junho, a categoria inicia um movimento de paralisação por três dias como indicativo de greve, tendo ampla adesão a nível estadual. Em Patos, as duas maiores escolas, inclusive a que trabalhamos, que é a terceira maior do Estado e que sempre foi um referencial decisivo para as demais, como desencadeador de lutas, ficou quase completamente de fora. Houve um esfacelamento dos três turnos: pela manhã meia dúzia de professores aderiram à paralisação, à tarde mais um pouco, e no turno da noite todos os professores pararam suas atividades.

Após a greve, a escola passou a funcionar como três escolas em uma: não havia união entre os turnos, nenhuma forma de relação, a ponto de impossibilitar a qualquer aluno da mesma série transferir-se de um turno para outro: os bimestres não coincidiam e as discriminações entre turnos com a conivência da direção em favor do turno da manhã, dificultava qualquer relação. Com isto, muitos pais passaram a querer que os filhos estudassem no turno da manhã que, além do apoio diferenciado da direção, era formado por professores não grevistas. Por esse momento, decidimos nos transferir para outra escola, por motivos que colocaremos oportunamente.

Chegamos mesmo em determinados momentos a questionar a pertinência e viabilidade do movimento paredista, já que, concretamente, o governo iniciava sua gestão com um atraso salarial de cinco meses e não apenas da nossa categoria, como de todo o funcionalismo público estadual. O Banco do Estado permanecia fechado, as condições das escolas eram as piores possíveis em todos os níveis, tudo herança do último governo e de uma eleição onde o mesmo investiu maciça e comprovadamente os recursos públicos na eleição de parentes e afetos do seu partido.

A greve chega em meados de julho, mas com a adesão apenas das duas maiores cidades do Estado e progressivamente foi engrossando no interior. Quanto à questão salarial, tínhamos em atraso os meses de janeiro, fevereiro, o décimo terceiro e um salário na época de Cr\$ 25.000,00 para o pessoal de nível superior, quando o salário mínimo era de Cr\$ 23.000,00.

Já em agosto, o governo faz a proposta de nos pagar janeiro e fevereiro em seis prestações - com os valores não atualizados, diga-se de passagem - no caso do aumento salarial ser em setembro; caso "preferíssemos" o reajuste em outubro, o mês de janeiro seria pago junto com agosto, e fevereiro junto com o pagamento de setembro. Este reajuste seria de 98% e apenas para o Magistério, ficando de fora o pessoal de serviço e auxiliares da secre-

taria.

Mobilizações de rua foram feitas, sempre com número reduzido de professores e nenhum aluno; o governo faz uma série de ameaças, como cortar o ponto, fazendo com que aos poucos os professores comecem a retornar à sala de aula. Sempre era colocado por muitos professores a dificuldade e o peso da responsabilidade em relação aos alunos ficarem sem aula; responsabilidade que nunca pesou para o governo ao longo dos anos. Claro que não nos é indiferente o fato de que esse aluno é o filho do trabalhador das classes populares, já tão massacrado e expoliado em outros direitos sociais como saúde, moradia e salário entre outros.

A escola de formação para o Magistério, que poderia ter um peso substancial nesses momentos críticos de reivindicações a nível da educação, assume posições no mínimo desconcertantes.

Por ocasião de uma visita à Escola Normal da comissão de greve os professores desta instituição diziam: "...é muito justo o que "vocês" querem, mas somos contra porque muitos colegas grevistas são radicais, chegam aqui dizendo que somos alienados..." Na verdade o que acontecia, era que, ao assumir a direção da escola por eleição direta, a professora-diretora havia se comprometido a não haver greve naquela escola durante sua gestão. Os professores falavam satisfeitos e envaidecidos de que já estavam em tal bimestre - à frente das escolas em greve, - que teriam férias no tempo normal e de que lá havia muita "integração" entre os colegas.

Sabíamos que no dia-a-dia ocorriam fatos que deixavam claro que o alunado não comungava com a posição da direção. Fatos pitorescos, inclusive: chegando à cidade para uma palestra a prefeita de São Paulo Luiza Erundina e o Senador Eduardo Suplicy, a direção da Escola Normal não permitiu a saída dos alunos para assistirem ao evento, fechando os portões de saída. Os alunos que "desobedeceram" a ordem tiveram que saltar os muros da referida escola.

O governo começa a investir maciçamente através da imprensa propaganda contra a greve, taxando os grevistas de irresponsáveis e "marajás", bem como colocando o seu projeto de educação - quando os professores passariam a receber altos salários. E de tal forma, que a população começou a ter reações negativas em relação à greve, entendendo muitos pais que já estávamos recebendo altos salários. Ao mostrarmos na escola aos pais nossos contra-cheques, ficavam confusos e incrédulos perante a realidade salarial do Magistério.

Sentimos que nas camadas populares, que é de onde vem a clientela da escola pública, muitas pessoas, incluindo os alunos, se sentem como que traídos pelos professores grevistas. Reclamam que todos os anos são prejudicados pelas greves, e que saem para as escolas municipais "pois lá não existe greve". Certa vez colocávamos para uma mãe que na maioria das escolas estava faltando inclusive as carteiras, ao que ela respondeu: "prefiro meu filho assistindo aula no chão do que ficar sem aula".

Com uma proposta "forçadamente" aceita pela categoria e já cansados das crescentes pressões do governo, havia um indicativo de que a greve chegara ao fim. Mesmo sem ter sido declarada ilegal, tivemos os contra-cheques do mês de julho sustados. Houve invasão,

em algumas cidades, das Delegacias Regionais de Educação pelos professores grevistas. Tendo sido liberado os contra-cheques, retornamos às aulas ainda sem receber o pagamento de fevereiro, o décimo terceiro salário e sem qualquer previsão de quando seria pago o mês de agosto.

Em outubro, tivemos o Encontro Regional do Magistério, promovido pelo nosso Sindicato, no qual a participação foi muito pequena, mas muito rico de discussões. Todos mostravam-se ávidos para falar de suas experiências com outros colegas, "saber coisas" sobre suas atividades, as dificuldades encontradas...

A pauta do Encontro estava recheada de temas que, mesmo sendo ligados à educação, muito pouco tinham a acrescentar para um avanço das discussões sobre a escola, sua função na sociedade atual, limites e possibilidades da educação escolar como uma mediação possível para a transformação da totalidade social. E, enfim, sobre as dificuldades cotidianas que somente na aparência se constituem em coisas menos importantes de serem consideradas, e que no entanto dificultam o processo ensino-aprendizagem.

Na verdade, o Sindicato não tem conseguido avançar nas discussões conjunturais. Vemos claramente as lutas internas pela hegemonia de posições políticas diversas, as quais muitas vezes parecem nos colocar como opositores e não como aliados na luta de nossa categoria.

Não parece preocupar-lhes o fato de que inexistente para a maioria dos professores um nível mínimo de informação política que possibilite-lhes compreender o que sejam "correntes políticas", e de que ocorrem embates entre nós mesmos na defesa de posições políticas diferentes. O que na verdade tem causado o esfacelamento progressivo da entidade e o afastamento de muitos militantes que não tiveram um acompanhamento e uma preparação política por parte do Sindicato.

Muitos professores sentem o clima pesado e distante entre alguns colegas, sem saberem do que se trata. Como bem coloca Paulo Freire, para nos fortalecermos como grupo, temos que superar as diferenças, sem nos dividirmos. Que esses embates aconteçam, mas sem perdermos de vista de que se dão num campo comum, entre aliados, o que implica dizer sem divergência substantiva entre eles. A tolerância necessária para superarmos as diferenças tem sido difícil entre nós.

Para nos engajarmos numa luta profunda pela transformação da escola, precisamos entender o que queremos ao falarmos de mudança na escola: mudar para que? Para termos apenas uma escola diferente, nessa mesma sociedade? Como mudar a escola dentro de condições tão adversas fora dela e que de certo modo a condicionam? Que sociedade queremos, e como devemos gerar os indivíduos para esta sociedade que defendemos? Qual o papel da escola nesse contexto? O que e como ministrarmos aos alunos conteúdos pertinentes com uma mudança? Nossa entidade não tem contribuído no momento para levar a termo as discussões sobre estas questões fundamentais.

Sentimos que tais questionamentos não estão colocados para uma maioria significativa de professores, quando tendem a dar maior relevância para a questão técnica, ao tratar dos problemas da educação. O que tem sentido, já que sabemos que esse "não saber"

resulta das deficiências na formação do professor neste sentido "do político". Pecar por desconhecimento ou por não poder decidir com autonomia é sub-condição de atuação. E lutar "contra" posições sectárias e/ou conservadoras não é tão difícil quanto lutar "com" colegas "ingênuos".

Dentro da particularidade deste capítulo consideramos importante destacar um fato ocorrido em Patos e que caracteriza muito bem o contexto político-social e as peculiaridades a que somos submetidos.

A atual prefeita da cidade demitiu dos quadros do Magistério Municipal uma professora concursada e Tesoureira do Sindicato, criado recentemente.

Na verdade, quem assume o cargo de Prefeito é seu marido, Deputado Federal e ex-Prefeito. Sabe-se que a decisão de demissão partiu dele. Tudo começou porque "o prefeito", em campanha para "seu" candidato ao pleito municipal, seu sobrinho, passava pelas escolas e exigia que as professoras registrassem a aula e saíssem para acompanhá-lo na distribuição de gêneros alimentícios, remédios, ordens para registros de nascimento e fotografias para os pais dos alunos, nas dependências da escola. Além de receitar quem quer que aparecesse, junto com a esposa-prefeita, apesar da mesma ser odontóloga. A condição para que as pessoas fossem atendidas era que soubessem escrever o nome ou número do candidato a prefeito.

Na véspera da eleição, andavam com os carros cheios de dinheiro distribuindo para quem passasse e um caso tragicômico ocorreu: numa dessas ocasiões, ao ver chegar a Polícia Federal, a prefeita pulou um muro indo dar no quintal de uma casa onde foi acuada por um cão assustado. Sofreu um problema cardíaco e foi levada às pressas para o Recife. Uma novela típica sobre coronelismo com doses de estardalhaço.

Esses casos se repetem a cada eleição, mas os professores afetados, temendo represálias, atendem prontamente. O último caso é que "o prefeito" assumiu a função de secretário da administração e faz pessoalmente a entrega dos contra-cheques aos professores. Interroga-os sobre o local onde votam. Caso seja fora de Patos, exige que o professor faça a transferência do Título Eleitoral para esta cidade a fim de que possa receber o contra-cheque. Um desses casos foi parar no Juiz, e por ordem deste, a professora teve o salário liberado. A tesoureira do Sindicato foi então a uma rádio local e fez uma série de denúncias, inclusive de que tinha se negado a ajudá-los na campanha dentro de sua escola, motivo da demissão.

Algumas entidades sindicais da cidade se mobilizaram com movimentos de rua, abaixo-assinado, numa tentativa de denunciar todas essas irregularidades, e mais especificamente o caso da demissão que fere a Constituição Federal, a qual garante que membros de Sindicatos exerçam suas funções e que não sejam submetidos a represálias que venham a prejudicar-lhes quanto ao exercício profissional. O pessoal de educação de modo geral ficou indiferente, exceção apenas para os professores militantes e direção dos sindicatos municipal e estadual.

Os representantes das entidades conseguiram uma audiência com a prefeita, durante a qual ela se justificou: "a professora já era prá ter sido demitida desde o mês de setembro..."

Tudo por ter escrito numa faixa carregada por alunos no desfile da Independência a seguinte frase: "a defasagem na educação empobrece o país" - a qual se contrapunha com as camisas vestidas por outros alunos onde se lia o nome da prefeita. Esta, contudo, ficou de consultar seus advogados "prá saber se a professora tem esses direitos mesmo".

Na audiência, a prefeita não compareceu, tendo sido representada pelo Secretário de Educação. A juíza inicia o interrogatório afirmando: "...minha filha, você é do PT, não é? porque prá ser agitadora... você sabia que Brizola também distribui feira"? (cesta básica). A prefeita ganhou a causa aqui, mas perdeu no TRT, onde a professora deu entrada com um processo. Foi eleito prefeito um candidato de outro partido, e a professora já está integrada aos quadros do município.

No momento, - maio de 1992 - professores de uma escola estadual, pais e alunos estão numa luta contra o fechamento de uma das grandes escolas da cidade. Apesar do projeto de educação do governo tratar da criação de centenas de vagas, vemos na prática as contradições surgirem, junto com falsos discursos de que o fechamento da referida escola tem como objetivo ali fazer funcionar a Escola Normal, já que o prédio que esta ocupa no momento custa aos cofres do Estado cerca de dois salários mínimos, evitando-se assim "despesas desnecessárias".

Na verdade, sabe-se que o verdadeiro motivo é a disputa entre dois grupos políticos locais sobre quem consegue resolver o problema de prédio para a Escola Normal. Um ato público de grande repercussão na cidade fez com que a escola de 1º grau continuasse a funcionar, não se sabe até quando.

Em julho de 1992, professores de todo o Estado, bem como funcionários, tiveram em seus contra-cheques descontos de quantias variadas, sem que uma justificativa plausível fosse dada. Previa-se para este tempo uma greve, que acabou acontecendo, mesmo com a maioria das regionais desmobilizadas. O Sindicato exigia a reposição das perdas salariais e tivemos como resposta um abono de Cr\$ 50.000,00 - para um salário mínimo de Cr\$ 230.000,00 na época. Mesmo com este aumento, nossos vencimentos eram ainda inferiores ao salário mínimo.

Chega a Greve, na melhor das hipóteses, parcial, inclusive nesta regional, onde na verdade não houve greve de escolas, mas de professores. A escola onde trabalhava investiu nos alunos numa batalha contra a greve. Houve agressões verbais, empurrões entre grevistas e alunos, com todo apoio para estes da direção da escola. Uma das diretoras disse para os alunos virem à aula no dia seguinte vestidos de short, porque, se fosse feito piquete, eles pulariam as janelas, o muro, o que fosse preciso.

Num segundo momento das negociações, o Sindicato tomou como referencial para as reivindicações salariais, a equiparação com os motoristas e cobradores de ônibus da capital: Cr\$ 1.000.000,00 e Cr\$ 600.000,00, respectivamente, contra Cr\$ 125.000,00 e Cr\$ 75.000,00* para professores com nível superior e nível médio. Chegamos a um ponto onde a proposta de aumento do governo corresponderia no mês seguinte à metade do salário mínimo. Como o movimento já nasceu fraco, não conseguimos manter os poucos que aderiram por muito

* Para um mínimo de Cr\$ 230.000,00

tempo.

Em meados de novembro, começamos a discutir nas escolas as eleições para diretor. Queríamos ganhar tempo, já que a Regional de Ensino havia distribuído nota nas rádios sobre o adiamento para após o início do ano letivo de 1993. E como havia o projeto de um Deputado, líder do governo, acabando com as eleições para diretor, resolvemos antecipá-las.

Na maior escola da cidade, alguns de seus professores, militantes do sindicato, formaram uma chapa de oposição à atual direção, que candidatou-se novamente. Professores que apoiavam a chapa da direção pressionavam em sala de aula os alunos de oposição e faziam sua propaganda dizendo coisas do tipo: "...a outra chapa vencendo só vai dar greve o ano todo... a chapa dos professores irresponsáveis...". No dia da eleição havia carros de som, houve tumulto, veio a Polícia, gente bateu em gente... E a chapa da situação saiu vencedora. No momento, esta direção faz pressão sobre os membros da outra chapa para que se transfiram da escola, alegando impossibilidade de convivência com os mesmos. Até documento neste sentido foi enviado à Secretaria de Educação.

Com a cópia do documento em mãos uma professora prejudicada tomou a seguinte decisão: procurou o Prefeito da cidade, pertencente ao mesmo partido do diretor da escola, pedindo-lhe que interferisse no caso.

Vale salientar que ao tomar conhecimento da existência deste documento, a direção sindical regional escreveu um dossiê no qual relatava todas as arbitrariedades ocorridas naquela escola, e que deveria ser encaminhado à Secretaria de Educação e ao Conselho Estadual de Ensino. Somente um dos professores envolvidos aceitou assinar o dossiê.

Quanto à escola onde trabalhamos atualmente, houve certa movimentação no sentido de se formar uma outra chapa para concorrer com a atual direção. A idéia surgiu a partir da necessidade de encaminharmos algumas mudanças a nível pedagógico, saindo de uma visão burocrática de direção, muito forte no presente contexto.

Mesmo com a aceitação de parte do corpo docente, a segunda chapa não foi capaz de canalizar as insatisfações num projeto comum, predominando as posições estabelecidas, e quem sabe, mais "seguras" para a maioria dos professores. Concorreu à direção atual uma chapa única formada pela direção passada a qual foi vitoriosa.

Outro "causo": um professor, ex-delegado sindical desta regional, aceitou ser Secretário de Educação do município e no momento em que a categoria municipal entrou em greve por questão salarial, ele utilizou-se de todas as artimanhas dos governos mais retrógrados que um dia combateu.

Os professores faziam reuniões com os pais durante o dia sobre a greve, e à noite o secretário colocava no local um carro de som, com informações para confundí-los. Pedia que os pais mandassem seus filhos à escola, que a greve era fraca...

Uma das professoras, membro do sindicato municipal é hoje da Secretaria de Educação. O secretário tem apresentado a mesma nas escolas dizendo: "... vejam só, ela é do sindicato mas nem por isso está em greve".

Durante a greve, o secretário foi aos bairros onde a greve era mais forte e entregou a

algumas lideranças do movimento, portarias credenciando-as para a direção de escolas - três delas aceitaram de imediato.

2.2. Chegando à Escola

Formalmente, começamos nossos contatos com os professores em junho de 1991, quando foi feita uma explanação sobre nosso tema de estudo, bem como da metodologia a ser utilizada, através da distribuição de texto e posterior discussão à respeito do mesmo.

De modo geral, houve dificuldades de compreensão da metodologia por parte dos professores, bem como uma atitude um tanto conformista de alguns: "... pode dizer o que você quer que eu faça com os alunos...". Ficava claro para nós a dificuldade da maioria em lidar com questões e reflexões a nível mais macroestrutural, retendo-se no cotidiano mais imediato de sua prática como professor. Uma professora, das mais antigas da escola, comentava: "teoria é muito fácil, agora vá prá sala de aula".

Qualquer proposta no sentido de compreender a realidade escolar na sua essência, que de fato envolve consideravelmente o extra-escolar, que é o caráter político-ideológico da escola, aparece para a maior parte do corpo docente como algo muito distante e que não lhe diz respeito - pelo menos dentro da escola. Quantas vezes ouvimos colocações do tipo: "...o aluno do Grêmio tem que deixar a política lá fora, aqui ele é um aluno..."

Desse modo, parecia-lhes difícil compreender a transformação de uma prática restrita e restritiva numa praxis, que se dá numa unidade dialética que envolve a teoria - como momento de compreensão e ampliação da prática - e da prática - como o "fazer" resultante de reflexões durante o processo educativo.

Nos encontros seguintes, continuamos com um número de professores nas horas departamentais bem abaixo da nossa expectativa, inviabilizando um processo mais rico e participativo.

Ao retornarmos à escola e ao Planejamento, após a greve, sentimos uma frieza por parte da maioria dos professores não grevistas e da direção em relação ao nosso trabalho - ficando claro para nós as dificuldades crônicas a enfrentar. Entendíamos que tais comportamentos eram determinados pelas nossas diferenças a nível político e atuação na greve.

A partir destes acontecimentos resolvemos pedir transferência para outra escola. Apesar de conhecermos a posição da Escola Normal, pensávamos, quem sabe, como seria importante aprofundarmos nossos estudos sobre a avaliação com futuros professores.

A diretora nos recebeu demonstrando certa insegurança, cheia de interrogações. colocou-nos como dificuldade, entre outras, o fato de que a maioria dos alunos, oriundos de outras cidades vizinhas, não dispunham de horas extras - ou mesmo dentro do horário estabelecido - para realizar os trabalhos conosco.

Finalmente, chegamos a uma escola de periferia, a segunda maior da cidade em número de alunos, cuja direção era conhecida como aberta e democrática, e com um bom entrosamento entre o corpo docente. Era coragem para começar tudo de novo, já que chegamos a realizar na escola anterior as entrevistas com professores e alunos.

Fizemos uma exposição sobre nossas pretensões para a direção, que nos disse que era muito bom ter uma psicóloga na escola, já que ali existiam muitos problemas...

Posteriormente, nos reunimos com os professores e as reações foram as melhores possíveis. Claro que a visão que tinham da função do psicólogo na escola nos preocupava, pois sempre se referiam aos "alunos-problema". Mas o ambiente era outro, bem diferente do que predominava na escola anterior: alguns professores até enxergavam no nosso trabalho a possibilidade de uma "reciclagem"; "de ouvir coisas novas". Outro colocou: "sempre sonhei com isso".

Trabalhávamos semanalmente, no horário do Planejamento, com todos os professores de 1º e 2º graus, para não dificultarmos uma aproximação, já que qualquer exclusão a priori poderia comprometer nosso contato inicial; no momento do questionário é que daríamos prioridade aos professores de 5ª à 8ª séries.

À medida que introduzimos os trabalhos com o grupo, fomos sentindo a dificuldade dos professores acompanharem as discussões, apesar de termos a preocupação de explicitar palavras desconhecidas. A falta de hábito de lidar com leituras envolvendo temas mais abrangentes, fora dos conteúdos com que lidavam no dia-a-dia, dificultava-lhes uma compreensão ampliada a nível macroestrutural.

Abrimos um parêntese para reforçar o descaso para com a escola pública: a escola recebeu os livros didáticos para serem distribuídos com os alunos, o que causou a maior alegria nos professores, que acreditavam poder desenvolver um trabalho de melhor qualidade. Mas, para nosso desalento, chegaram os livros correspondentes a apenas três matérias e em número insuficiente. Somente no próximo ano, "quem sabe", viriam os demais com as matérias que faltaram.

Com o prosseguimento dos trabalhos, víamos que o professor mostrava interesse em participar, em fazer algo diferente do que costumava fazer durante o Planejamento. Mas o difícil era sistematizar este interesse a partir do reconhecimento de sua importância para a ação educativa. Poucos deles nos procuravam para colocar algo de novo na relação com o aluno, ou de alguma tentativa de dinamizar uma prática mais criativa, ou qualquer outra coisa. Parecia-nos que para a maioria o discutido "morria ali".

Passamos a assistir aulas de todas as matérias, inclusive em dia de prova, de trabalho em grupo, etc. Também observamos e conversamos sobre o modo como corrigiam as atividades feitas pelo aluno, e que elementos priorizavam na atribuição da nota.

Em novembro, véspera das férias coletivas, as aulas foram suspensas por dois meses e meio devido a uma reforma do prédio. Nem é bom falar dos nossos sentimentos à respeito... Como pode haver tanta desconsideração pela comunidade escolar? Não fomos consultados sobre a conveniência da reforma no momento. Parar em pleno final do ano letivo nos parece irracional demais, autoritarismo demais.

Ao voltarmos às atividades, o corpo docente estava novamente precisando de uma injeção de ânimo para voltar ao trabalho em grupo. Era o reflexo do bimestre não concluído, coisas para pôr em ordem... Foi então que decidimos aplicar o questionário para professores e alunos.

Emoções fortes é o que não nos falta; o que padecemos é de uma categoria consciente de que mudar uma determinada situação não depende de uma diretoria sindical, mas de um coletivo consciente de seu pertencimento de classe. É que o governo nos mandou um pacote denominado "Chamada Escolar", a qual veio sacudir e desestabilizar ainda mais a categoria, já que muitas das reformas vieram a prejudicar muita gente; outras, eram propostas defendidas pela categoria durante suas lutas por mudanças, mas só que "enviesadas".

O regime de trabalho no Magistério era T-20, T-30 e T-40; e a escala de ascensão compreendia o professor Regente (sem curso superior), o Polivalente, o Pró-Têmpore - este último colocado sem concurso público e sem qualquer vínculo - e o MAG-1 até o MAG-7 - dependendo do tempo de serviço e nível acadêmico.

Quanto à questão salarial, o professor Regente recebe cerca de 70% do nível MAG-1; o Pró-Têmpore salário igual ao pessoal de serviços gerais e sem a gratificação denominada "Pó de Giz", correspondente a 80% dos vencimentos, a que tem direito os professores MAG.

O fato de termos passados quase duas décadas sem concurso público e a redução da carga horária para quem tem vinte anos de serviço trouxeram como consequência um inchaço na categoria. Isto porque sem concurso não há qualquer controle sobre o clientelismo das contratações; e a redução da carga horária implica que onde havia um professor passa a ter dois para suprir a carga horária total de vinte horas. E o que é mais grave: com uma maioria de professores sem qualquer habilitação para o Magistério e/ou para a área na qual atua. Não é possível admitir que os professores sejam apenas "razoáveis" na própria área de formação, na qual deveriam ser competentes e absolutamente inabilitados nas áreas onde atuam, que chegam a desconhecer. Aceitarmos esta situação sem uma contrapartida de luta para mudá-la não é uma posição confortável para nós, educadores que dizemos ser.

Como é comum no resto do país, e mais nos Estados menores e mais pobres, muitos professores atuam em áreas para as quais não possuem qualquer formação; outros possuem formação insuficiente, havendo uma superconcentração na área de Ciências Sociais.

Esta área cresceu consideravelmente nos últimos anos a nível quantitativo, mas sem um correspondente qualitativo, e incluindo, via de regra, os cursos de mais baixo custo para as instituições, os quais funcionam geralmente no turno da noite. O que na prática significa dizer baixa possibilidade de inserção no mercado de trabalho, que, quando acessível, corresponde a remunerações menores para seus profissionais.

Na Paraíba, por exemplo, é insuperável a curto prazo o problema da grande concentração de profissionais na área de Ciências Sociais, principalmente nos cursos de Letras, Geografia e História. Enquanto há uma enorme defasagem na área das Ciências Exatas-Física, Química e Matemática.

Com o projeto "Chamada Escolar" o Governo estabelece dois regimes de trabalho: o T-20 e o T-40 - Regime de Dedicção Exclusiva. Para o último, faz as seguintes exigências: 10 anos de serviço; curso de Pós-Graduação; apresentação de um projeto já aprovado pelo Conselho Escolar da instituição onde trabalha, o qual deverá ser submetido a uma equipe da Secretaria de Educação, incluindo o Secretário; contrato temporário de um ano; não ter

qualquer outro vínculo empregatício; pertencer aos níveis MAG-6 e MAG-7, ou ao MAG-5 com mais de dez anos de serviço. Vale salientar que a maioria significativa dos professores se inclui no nível MAG-5. Após um ano, e de um total de cerca de vinte e dois mil professores apenas 76 têm Dedicção Exclusiva - julho de 1993.

De início, muitos professores vibraram pela possibilidade de ter uma remuneração que correspondia, na época, a quatro salários mínimos. Mas, com tantas exigências, verificaram que poucos teriam acesso ao mesmo.

Por esse tempo, o Governo já veiculava em toda a imprensa os salários que os professores estavam ganhando, o que veio a confundir a população. O Sindicato fez então uma campanha de esclarecimento através de cartazes que mostravam fotos de contra-cheques com todos os níveis salariais, a qual surtiu enorme efeito, e o povo começou a ver mais claramente o jogo inescrupuloso a que estávamos submetidos.

O Governo, com esse projeto, cria mais trezentas mil vagas nas escolas, sem contudo, na prática, dar a menor condição para o seu pleno funcionamento, pois nenhum prédio novo ou sala de aula foram construídos. Ficamos imaginando muito mais alunos em salas já superlotadas, sem nenhuma infra-estrutura digna e sem qualquer conforto.

Problemas cruciais como a formação do professor, não foram tocados; a inexistência de biblioteca, material didático e escolar continua. Não temos hoje na escola uma folha de estêncil.

O Projeto da Chamada Escolar em si, se oriundo de ampla discussão dentro da categoria e no meio acadêmico, junto a profissionais da área de Educação, seria a concretização de parte das reivindicações feitas pelo Magistério ao longo desses anos. Entretanto, o mesmo foi "jogado", sem condições mínimas de ser efetivado. E o pecado mais grave: começa nivelando por cima uma categoria que há anos foi abandonada ao relento, sem qualquer reciclagem e na qual o jogo clientelista tem dominado a nível de contratações irregulares, predominando um pessoal de nível deficitário.

O governo cria uma divisão dentro da categoria, porque ao ter que completar as 20 horas para perceber o percentual total de "Pó de Giz" - agora sobre o número de aulas dadas - o professor tem brigado por sua carga horária completa, e os demais - que não são poucos - têm sobrado, indo para um chamado "banco de reserva".

Outro item do projeto se refere aos critérios de distribuição da carga horária. São informações, nada oficiais, e cheias de contradições: que a escola deverá priorizar os professores mais antigos, ou outros critérios que o coletivo dos professores venha a decidir.

Vimos casos de professores com licença de todo tipo, há anos fora da sala de aula, que, beneficiados pelo "Pé de Giz" e para garanti-lo, queriam reintegrar-se ao ensino. Do mesmo modo, o pessoal à disposição de bibliotecas ou em outras funções, vendo-se prejudicado, queria retornar à sala de aula.

Mas a maior cria da Chamada Escolar, e com certeza, a que deverá se desenvolver, é o Agente Escolar. Trata-se - assumidamente, por parte do governo e do próprio - de um fiscal. Função criada sem critérios acadêmicos e sem concurso; apenas pessoas de confiança das Direções Regionais de Ensino.

Os Agentes atuarão em quatro escola da cidade, fiscalizando o cumprimento do horário por parte do corpo docente, funcionários e com atribuições antes relacionadas à função da direção. E ainda, segundo o governo, com a função de agilizar problemas como falta de material, entre outros.

Fica claro para todos nós que esta foi a forma adotada pelo Governo para descaracterizar a função das direções eleitas pela vontade da comunidade escolar e ter dentro da escola pessoas interferindo a seu favor, tentando barrar as lutas da categoria, o que já está ocorrendo.

Além do salário, o Agente receberá um adicional de 30% por escola - quatro ao todo - além do "Pé-de-Giz". Vemos que, quando se trata de "seus" fiscais, o governo cria todas as condições favoráveis.

Professores de nossa escola - seis ao todo - foram aprovados recentemente para um curso de Especialização em Educação, ministrado por professores da Universidade Federal, Campus de Patos e outros de Campina Grande. Apesar de positivo, dentro do que vimos colocando sobre as lacunas na formação do professor, é insignificante para fazer frente à categoria como um todo.

Tem sido muito rico para eles, e sempre conversamos à respeito, repetirem a experiência de serem alunos. Contam de como descobriram que "não sabiam ler"; as dificuldades que sentem com as leituras, e de como esta experiência os têm levado a repensar de modo mais crítico sobre sua postura como professor na relação com o aluno; bem como sobre as exigências burocráticas e atitudes um tanto autoritárias em sala de aula.

Interessante observar que esta atitude crítica já existia nestes professores, mas parecia levemente; somente quando se colocaram novamente como alunos é que se mostraram atordoados até, com o que começaram a perceber de si mesmos. Esta experiência só tem enriquecido ainda mais nosso trabalho porque estes professores têm colocado sempre para os colegas durante o Planejamento todos esses sentimentos.

Nos atrevemos a fazer uma proposta ousada, no início do ano de 1992 e que nos tem incomodado muito, pelo que envolve de autoritarismo e incompetência para lidar com as diferenças e as dificuldades: a suspensão do aluno da aula e da escola, pelo professor. Pedimos que todos pensassem sobre o assunto, se preparassem com argumentos a favor ou contra, até o reinício do Planejamento.

Sabíamos da dificuldade de aceitação desta proposta, já que o professor tem a suspensão como um instrumento eficaz para reprimir o descontentamento do aluno e sua "inquietação construtiva", para a qual de modo geral ele não tem resposta. E aqui não o cobrimos com "a máxima culpa", mas de modo geral a punição do professor - quando da não aceitação por parte do aluno das regras da escola - traz latente muito de insegurança e de não-competência.

A reação da maioria dos professores foi de demonstração de contrariedade; "demonstração", porque na verdade poucos falaram. Mas suas expressões diziam: "imagine que loucura, não ter mais suspensão prá esses alunos mal comportados". Os que se pronunciaram, foi no sentido de reforçarem nossa posição ao colocarem que nunca tinham suspenso um

aluno. É importante observarmos que em relação a estes professores que utilizam a suspensão, não existe traços que os caracterizem como um grupo homogêneo: seja quanto à idade, tempo de serviço ou posição política.

As justificativas para suspender um aluno são absolutamente sem nexos, mesmo quando se trata de 15 dias "sem contar os feriados de final de semana" - como exigiu uma professora ao diretor. São motivos normalmente ligados à disciplina ou coisas como: "esse aluno quase homem feito está dizendo por aí que fazia o que queria com a gente" (os professores). O aluno "homem feito" era um adolescente de 12 anos, bem falante e interessante. Esta era sua professora de Geografia - com acento, como ela mesma escrevia a matéria que ensinava.

Voltando um pouco ao início do ano letivo, e acerca da distribuição da carga horária. Foi um momento muito difícil, quando os professores sentiam-se impotentes, sem turma para dar aula, colegas se debatendo entre si por 20 horas aula, sem em nenhum momento questionar a validade dessas medidas impostas. As matérias nas quais sobravam carga horária iam sendo entregues ao professor mais antigo, não importava de que área fosse. E os habilitados na área mas mais novos na escola ficavam no "banco de reserva".

Nesses momentos, e até imaginamos a infinidade de porquês, o aluno não tem nenhuma importância para o professor, e o governo como sempre, sai ileso de qualquer crítica ou de contrapartidas de oposição por parte da categoria. Chega a ser patético o caso de uma professora que ficou com Educação Artística e durante o Planejamento não sabia o que fazer, porque, como disse, não tinha a menor idéia do conteúdo a ministrar para a determinada série. Outro professor, formado na área de Ciências Sociais decide ensinar Matemática no segundo grau porque sendo uma área carente "é mais fácil de continuar no emprego". O mesmo é Pró-Têmpore, no ano passado ensinando matemática numa sexta série não sabia trabalhar a diferença de sinais numa proposição matemática. Hoje, ensina Português no segundo grau.

O professor de Física do segundo grau, mesmo sendo período eleitoral, - setembro de 1992 - recebeu uma portaria designando-o para a direção de uma escola em outra cidade. Os alunos ficaram sem professor até o final do ano letivo. Além da dificuldade crônica de pessoal na área de C. Exatas, a Regional de Ensino argumentou que não poderia realizar qualquer contrato por ser período eleitoral. Esses contratos são comuns na nossa realidade, como no momento, quando um aluno da segunda série do segundo grau leciona Química para turmas de sua mesma série na maior escola da cidade, terceira do Estado.

Hoje, um ano após entrar em vigor a Chamada Escolar, nada, absolutamente nada mudou; os professores aos poucos foram se incorporando às suas disciplinas e começou a ter lugar para todos. Aqueles com redução de carga horária e que estavam com 20 horas por insegurança quanto ao que poderia ser o projeto do governo, voltaram a dar suas dez aulas. Apenas continua resistindo o Agente Escolar, cuja presença em nada mudou a situação geral da escola.

Finalizamos o presente capítulo com a seguinte reflexão: ocorreram mudanças consideráveis no país, no sentido de uma abertura política e da democracia nesta última década.

Nos parece contudo, que o Sindicato da categoria não conseguiu se desvencilhar de uma prática que se justificava nos momentos de grande opressão.

Nos anos vividos de ditadura militar os direitos mínimos dos cidadãos foram tripudiados e os Sindicatos abafados nas suas lutas. As conquistas alcançadas pela sociedade civil como a anistia, a reorganização sindical e até uma candidatura civil para presidente da República, e mais tarde, a campanha por eleições diretas, levaram às ruas fileiras de todas as correntes democráticas, de movimentos populares diversos, trazendo profundas mudanças na política nacional e o resgate dos direitos usurpados da sociedade civil.

O momento presente exige uma outra postura sindical, que acrescente às lutas e organização política da categoria a possibilidade de crescimento profissional dos educadores. Ou seja, necessitamos de uma direção que ^{horize} ~~proíba~~ igualmente a questão pedagógica, onde o componente político esteja presente como orientação para o questionamento profundo da prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA (CAPÍTULO II)

- 1-VIEIRA, Agamenon. Caminhos da construção. Movimento Sindical e organização política dos trabalhadores na Paraíba. João Pessoa, Colina da Primavera, 1986. p.15-18.
- 2-MELLO, Guiomar Namó. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1988. p.38.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA

O presente estudo sobre a avaliação na escola pública seguiu, em linhas gerais, uma perspectiva dialética, priorizando os dados qualitativos, bem como as discussões coletivas dentro da escola, buscando a princípio consolidar os nossos conhecimentos sobre a avaliação numa perspectiva histórica e política.

Nosso objetivo era de que, através da crítica da nossa prática educativa, pudéssemos adquirir uma base teórica e uma nova forma de atuação educativa; que através de procedimentos argumentativos e dialógicos pudéssemos chegar a uma melhor compreensão sobre os diversos aspectos que definem o cotidiano escolar, condicionado por representações baseadas no senso comum, de modo a progredir a nível de uma consciência crítica, mesmo que as soluções práticas não se realizem de imediato.

A mudança buscada em relação à ação educativa significa: não mais unilateral no que diz respeito à participação do aluno das decisões da escola e em sala de aula; e não mais excludente, no sentido de contribuir para a seletividade do sistema educativo. De estarmos atentos para questões que muitas vezes nos passam despercebidas, fazendo-nos "pecar" como educadores na nossa prática cotidiana por desconhecimento.

Esta perspectiva metodológica possibilitou-nos a configuração de novos caminhos, além de proporcionar um enriquecimento e alargamento da visão teórica inicial e dos pressupostos epistemológicos sobre a avaliação.

No que diz respeito à relevância científica do presente estudo, esse se constitui em fator de interesse de todo o coletivo da escola, dada a amplitude de suas consequências sobre a seletividade do sistema educativo escolar, no momento em que cerca de 32% dos alunos matriculados nos últimos três anos na segunda fase do primeiro grau não foram promovidos para as séries seguintes. Seja porque foram reprovados, seja porque foram expulsos por um sistema educativo incompetente, incapaz de retê-los.

A opção por uma metodologia que prioriza os dados qualitativos e a participação coletiva como estratégias de intervenção se deu por compreendermos a importância fundamental da mesma na resolução do problema de distanciamento que existe entre a teoria e a prática educacionais - desde a formação até a ação pedagógica do professor. Possibilitou-nos a realização de um trabalho com a co-participação deste segmento da escola, fundamental no processo de mudança: o professor.

A busca de objetivos comuns de modo democrático, a fim de podermos atuar mais comprometidamente na escola, com conhecimento histórico e político sobre a educação e a avaliação possibilita-nos "sonhar sonhos possíveis" - como a transformação radical da escola que aí está para as classes populares.

Trilhar tal metodologia não significa para nós "fugir de um rigor científico", tal como é previsto por outras formas metodológicas embasadas pelo positivismo. Trata-se, antes, de uma ação política, no sentido de acreditarmos que, qualquer mudança na educação escolar

terá que passar por uma co-participação de todos os segmentos da escola, principalmente professores e alunos.

A partir desta perspectiva de estudo, aqui delineamos os níveis de análise a serem proferidos:

1) Levantamento bibliográfico dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem, a partir de publicações em revistas e livros, entre outras fontes.

2) Levantamento de documentos oficiais da escola referentes aos dados sobre os índices de reprovação e "evasão" nos últimos quatro anos (1989 à 1992); bem como documentos da Secretaria de Educação do Estado sobre a avaliação.

3) Observação do cotidiano escolar, desde os seus momentos informais - horário da pausa, observando alunos; na sala dos professores, ouvindo e participando das conversas que surgem normalmente sobre o dia-a-dia da escola - até a observação formal em sala de aula, bem como no Planejamento semanal com os professores.

4) Entrevistas informais gravadas, realizadas com uma pequena amostragem de professores e alunos de 5ª à 8ª séries, procurando evidenciar suas representações sobre as seguintes categorias de análise:

a) As visões de mundo que norteiam as vivências de alunos e professores no cotidiano da escola;

b) O que professores e alunos pensam atingir com a prática educativa;

c) Que concepções possuem sobre o processo de avaliação da aprendizagem, e que papel atribuem ao processo educativo.

Tendo concretizado a realização desses delineamentos preliminares, procuramos estabelecer contatos com os alunos de 5ª à 8ª séries, informando-lhes sobre nossos objetivos e os encaminhamentos a serem dados ao processo de pesquisa. Da importância fundamental da participação dos mesmos nesse processo.

No caso dos professores, este contato seguiu um processo natural dentro do próprio desenvolvimento dos trabalhos coletivos, por ocasião do Planejamento semanal. Nesse momento, uma cópia do projeto foi entregue à direção da escola.

Posterior e imediatamente fizemos uma apresentação condensada do projeto de pesquisa, enfatizando o desenvolvimento do processo, e, principalmente, evidenciando os dados sobre a perspectiva metodológica a ser adotada.

3.1. Os Sujeitos Envolvidos

O universo pesquisado no presente estudo compreendeu alunos de 5ª à 8ª séries do 1º grau e todos os professores destas mesmas séries, de uma escola de 1º e 2º graus, na cidade de Patos, Paraíba.

A amostra era constituída de 200 alunos distribuídos em número de dez para cada série e um total de 24 professores.

Inicialmente realizamos um sorteio aleatório de dois em dois para as turmas com até 35 alunos, e de três em três para aquelas turmas com um número de alunos superior a 35.

Ora iniciávamos o sorteio com os números ímpares - começando com o número um -, ora com os números pares - começando com o número dois, em todas as turmas e para todas as séries, perfazendo os seguintes totais:

- a) seis quinta séries - 60 alunos (quatro turmas à tarde e duas à noite)
- b) cinco sexta séries - 50 alunos (três turmas à tarde e duas à noite)
- c) cinco sétima séries - 50 alunos (três turmas à tarde e duas à noite)
- d) quatro oitava séries - 40 alunos (duas turmas à tarde e duas à noite)

Desse total, quatro alunos não conseguiram responder ao Questionário, constando a amostra final de 196 alunos.

A decisão em não selecionarmos previamente igual número de alunos de ambos os sexos deveu-se a nossa suposição de que não haveria diferenças substanciais nos conteúdos das respostas devidas à diferença de gênero. Importava-nos, na verdade, conhecer as representações "dos alunos" sobre o cotidiano escolar nos seus diversos aspectos, enfatizando a questão da avaliação, e em um número significativo para cada turma.

No caso dos professores, foram informados por ocasião do Planejamento de que todos os que lecionavam na segunda fase do primeiro grau - de 5ª à 8ª séries - participariam da pesquisa. Deixamos claro, contudo, que, como a metodologia a ser utilizada permitia o trabalho com o coletivo do corpo docente, não estaria vetada à participação dos demais professores do segundo grau. Estes apenas não seriam submetidos ao questionário.

3.2. Os Instrumentos e as Estratégias de Intervenção Utilizados

A fim de melhor sistematizarmos os dados provenientes dos trabalhos coletivos desenvolvidos durante o Planejamento o qual foi utilizado como uma estratégia de intervenção dentro da pesquisa, decidimos utilizar um Questionário para Professores* e um Questionário para Aluno**. Neste último caso, de suma importância, já que percebíamos a dificuldade de trabalharmos com o grupo de alunos que constituiu a amostra num horário extra-classe; e para os objetivos do nosso estudo seria fundamental ouvi-los. Outros instrumentos utilizados por nós, e igualmente importantes para o processo da pesquisa foram as entrevistas iniciais, as observações amplas, as discussões e as relações informais viabilizadas pela situação coletiva.

Os questionários estruturados nos permitiram ter em mãos dados mais completos acerca do nosso objeto de estudo, bem como das variáveis que o condicionam; além do que serviu como instrumento provocador ao possibilitar a problematização da questão objeto de estudo.

Para os dois grupos, o questionário constava de perguntas fechadas, construídas a partir da entrevista informal, previamente conduzida; e, no caso dos professores, também

* Os dados relacionados aos professores constam no anexo I.

** Os dados referentes aos alunos encontram-se no anexo II.

levamos em conta na construção do Questionário os contatos informais e as discussões nos seminários.

Tanto no que se refere ao questionário dos professores, como ao dos alunos, ambos sofreram modificações em relação às questões da entrevista inicial, com acréscimos de algumas e supressão de outras. As modificações para o questionário de professores deu-se essencialmente a partir dos nossos trabalhos durante o Planejamento; e no caso do questionário de alunos, nos baseamos exclusivamente na relevância de determinados conteúdos para os objetivos da pesquisa.

Algumas questões foram excluídas por não se constituírem de grande relevância para o estudo sobre a avaliação, no sentido dos limites a que nos propúnhamos; outras questões já haviam sido ou estavam sendo direta ou indiretamente colocadas e discutidas pelo grupo, já se delineando de certo modo um perfil do professor em relação às mesmas, tornando-se desnecessário retomá-las no questionário.

As perguntas mantidas e aquelas acrescentadas ao questionário do professor se referiam aos temas mais diretamente relacionados com nosso objeto de estudo, a avaliação, e que por isso suscitavam maior reflexão no sentido de uma "parada para pensar" mais sistematizada e de modo mais organizado.

Este procedimento de construção do questionário possibilitou-nos igualmente uma sistematização mais objetiva da praxis educativa, permitindo-nos, num segundo momento, categorizar os dados resultantes a fim de trazê-los ao grupo para um maior aprofundamento dos mesmos.

O Questionário do Professor continha 24 perguntas. Além dos dados pessoais gerais, tais como idade, profissão e nível de escolarização, dados sobre os pais e cônjuges relacionados à profissão e escolarização, incluía itens distribuídos nas seguintes dimensões:

a) quatro questões relacionadas às condições de ingresso e de trabalho no magistério; tempo de serviço; disciplinas e séries que já lecionou;

b) duas perguntas relacionadas à situação da educação escolar em dois momentos distintos: quando era estudante e no momento atual;

c) cinco questões referentes perspectiva profissional e cotidiano escolar, tais como funcionamento do Planejamento, e fatores que facilitavam e dificultavam o desempenho de suas funções;

d) quatro questões tratavam de possíveis diferenças entre a escola pública e particular, no que diz respeito ao seu funcionamento e ao tipo de clientela;

e) seis perguntas relacionavam-se diretamente com a avaliação, no que se refere a critérios adotados e dificuldades encontradas; requisitos mínimos exigidos para a promoção dos alunos; o que pensam do modo como procedem à avaliação; se gostariam que fosse diferente; e, finalmente, como procedem quando percebem que a situação escolar dos alunos não vai bem;

f) as três últimas questões tratavam de dados estatísticos sobre os níveis de reprovação e "evasão" na escola durante os quatro últimos anos; possíveis causas e propostas

para reverter o quadro a nível da escola, do professor e do aluno.

Quanto ao Questionário do Aluno, o mesmo continha 17 questões. Além dos dados pessoais gerais, ítems que incluíam as dimensões seguintes:

a) duas perguntas se referiam à importância dos estudos, e às possíveis causas que possibilitaram ao aluno cursar a série atual;

b) sete questões tratavam do cotidiano escolar - disciplinas que mais gostavam; as que gostavam menos e por que; características dos professores que mais gostavam e dos que menos gostavam;

c) sete questões relacionavam-se com a avaliação quanto ao modo como é feita pelo professor; o que o aluno pensa sobre o modo como é avaliado; se gostaria que fosse diferente, etc.

d) uma última questão se referia a possíveis observações que porventura o aluno quisesse fazer, e não contempladas das no questionário.

Com a finalidade de complementarmos os dados para a caracterização da amostra de alunos, remetemos aos pais uma Ficha Complementar* com dados gerais tais como: situação econômica da família; situação de trabalho; número de filhos; situação de moradia; nível de escolaridade; idade dos pais; origem de nascimento; entre outras. Incluímos ainda duas questões relacionadas, uma à importância que atribuíam "aos estudos", e a outra, sobre possíveis causas para o alto índice de reprovação e "evasão" escolar.

3.3. Os Procedimentos Mediadores

Para melhor compreendermos a evolução da pesquisa sobre a avaliação, os procedimentos - mesmo tendo sido utilizados na maioria das vezes simultaneamente - serão descritos no presente Capítulo separadamente.

Num primeiro momento detalharemos como ocorreu a aplicação do questionário para professores e alunos; o segundo momento, que perfaz o próprio corpo do trabalho desenvolvido dentro de uma linha participativa, se refere aos demais instrumentos de pesquisa utilizados, principalmente durante o Planejamento semanal, o qual se constituiu, como momento de co-participação, numa estratégia de intervenção fundamental.

3.3.1. Aplicação dos Questionários

A aplicação dos questionários foi realizada pela pesquisadora, tanto para a amostra de alunos como para os professores. Com os alunos, procedemos a aplicação por série de estudo, com dez alunos, e durante o período e horário normal das aulas, bem como nos horários de aulas vagas.

Posteriormente, passamos a proceder a aplicação com duas turmas de cada vez - 20

* Os dados provenientes da Ficha Complementar se encontram no Anexo III.

alunos ao todo - sempre com uma turma de uma série mais avançada junto a outra de série anterior. Isso porque logo nas primeiras aplicações constatamos que os alunos das 7^{as} e 8^{as} séries não apresentavam maiores dificuldades.

Quanto às condições ambientais, estas eram razoáveis, pois o espaço que melhor dispúnhamos era a sala de leitura, sem boa ventilação, e sujeita a constantes interrupções. Contudo, conseguimos manter o local fechado para eventuais visitas de outros alunos da escola, enquanto procedíamos a aplicação.

Iniciada a aplicação do questionário, informamos aos alunos que o objetivo do mesmo era obter informações sobre diversos aspectos de sua vida escolar, e para isso seria importante que usassem de sinceridade e não combinassem as respostas com os colegas.

Em seguida, entregamos o questionário aos alunos, solicitando-lhes para que não comesçassem a responder antes que procedêssemos uma leitura em voz alta do conjunto das questões. E que, em caso de dúvidas, poderiam consultar-nos.

Quando as dúvidas surgiram, pedimos que um aluno que tivesse entendido melhor a questão em dúvida, tentasse explicitá-la para o colega. Tentávamos desse modo evitar a interferência mais incisiva da pesquisadora. Supúnhamos que tal interferência tendo partido da própria amostra, o efeito de contaminação das respostas mesmo ocorrendo, seria atenuado.

Após as devidas explicações, deu-se início às respostas ao questionário, em grupo, e com duração média de uma hora e vinte minutos.

No que diz respeito à aplicação do Questionário do Professor, a mesma ocorreu num único dia, no horário reservado ao Planejamento, na própria escola, na sala de leitura e na sala dos professores. Após as devidas explicações e leitura das questões, iniciaram as respostas ao Questionário, com uma duração média de duas horas.

3.3.2. Os Trabalhos Co-Participativos

Paralelamente e após a aplicação dos questionários a professores e alunos, diferentes instrumentos de pesquisa foram viabilizados pela situação coletiva.

Neste sentido, alguns textos foram trabalhados coletivamente; estes eram selecionados previamente, resumidos, mimeografados e distribuídos entre os professores, levando-se em consideração a lacuna existente na sua formação e a dicotomia entre teoria e prática. Estes textos se referiam a temas ligados à Filosofia e História da Educação tomando como referencial Ghiraldelli Júnior¹, Saviani² e pesquisas realizadas em outros contextos educacionais - Mello³ e Ludke & Mediano⁴. A escolha dos demais textos resultou da própria dinâmica do desenvolvimento dos trabalhos junto aos professores, e das demandas daí surgidas.

1. Elegemos iniciar as discussões rediscutindo a formação do professor a partir de textos de Freire⁵ e Candau & Lelis⁶. Em seguida, discutimos sobre Planejamento tendo como textos básicos Libâneo⁷, Souza⁸ e Luckesi⁹. Tentávamos compreender em que medida a formação do professor pode direcionar ou condicionar a maneira como este conduz o

Planejamento, a sua relação com o aluno, e os elementos que prioriza no ato educativo. Vimos que o Planejamento se constitui essencialmente no cumprimento de mera burocracia e de horário exigidos pela escola.

Enfim, os seminários tratavam de problematizar a educação de modo geral e a avaliação, seus objetivos e função numa perspectiva crítica e de (re)construção, sempre com a preocupação de trazer as discussões para a nossa realidade, num aprofundamento sobre os problemas comuns e "o que" poderíamos fazer e "como" fazer para transformar estes momentos em algo criativo, prazeroso e de crescimento.

Num primeiro momento foi-nos difícil envolver os professores nesta proposta nova de Planejamento, e ainda mais difícil uma certa organização para não nos perdermos no caminho. As discussões tendiam a tomar rumos tão diversificados, com referências críticas tanto positivas quanto negativas sobre as experiências educacionais de cada um. Havia, contudo, forte tendência dos professores a deslocarem o eixo das discussões sobre os problemas cotidianos da "escola" para outras realidades como "a escola privada em geral", onde alguns tinham seus filhos estudando. Teciam comparações entre as duas redes de ensino, principalmente no sentido de apontar as falhas dos professores da rede particular. Outros professores continuavam no modo de planejar mais tradicional e solitário, seja dentro da própria sala onde nos reuníamos, seja em outro ambiente.

Um dado interessante de ser registrado quanto à frequência dos professores ao Planejamento diz respeito ao fato de que na escola sempre existiu um grupo relativamente grande de professores que nunca ia ao Planejamento - "Grupo Infrequente"; um segundo grupo, menor, que ia ao planejamento, mas esporadicamente - "Grupo Transitório"; e um terceiro grupo que sempre estava junto, planejando - "Grupo Permanente". Mesmo sob pressão da direção, o primeiro grupo continuava ausente, e o segundo tendia a uma maior frequência.

Com a chegada do Agente Escolar na nossa escola, a massa de professores começou a ir ao Planejamento, inclusive os do primeiro grupo citado acima. Aos poucos estes deixaram de ir, mesmo existindo a possibilidade de falta no livro de ponto. Os professores do segundo grupo continuaram, alguns deles, a "frequentar" o Planejamento - pois trabalhavam separadamente dos demais, e até em outra sala; e outros, ainda do segundo grupo, continuaram a planejar conosco, de início mais passivamente, havendo depois uma acomodação progressiva.

Hoje, temos o terceiro grupo em massa co-atuando ativamente nos trabalhos cotidianos desenvolvidos na escola. Este é formado de aproximadamente oito pessoas mais a pesquisadora. O segundo grupo, aos poucos foi sumindo, permanecendo conosco cerca de cinco pessoas, com frequência ativa, porém esporádica. Quanto ao grupo 1, este não comparece mais ao Planejamento.

Observamos que o primeiro grupo - "Grupo Infrequente" - era formado essencialmente mas não completamente, por professores mais velhos, com maior tempo de serviço - mais de 15 anos - e que no cotidiano escolar são os que menos participam dos problemas gerais da escola, são mais resistentes às mudanças, e às novas idéias. São os mais cépticos quanto

ao poder que possuem para levar à termo alguma transformação dentro da escola e fora dela.

O segundo grupo é formado por professores de idade variada e com tempo de serviço razoável - entre 9 e 15 anos. São mais abertos ao diálogo, mas não há uma unanimidade quanto à participação nos movimentos à nível da categoria - mas de modo geral existe essa participação.

O terceiro grupo também não é homogêneo quanto à idade e tempo de serviço, predominando, inclusive, professores com mais de 10 anos de serviço, e três deles já próximos da aposentadoria. Todos são professores que tiveram ao longo dos anos uma militância nos movimentos populares e da categoria. Diferenciam-se substancialmente dos demais quanto à vontade e disposição de "ser mais"; de participar ativamente do cotidiano escolar, em todos os níveis; de querer "saber mais" para poder "dar mais". São mais críticos e mais atentos às questões sociais e políticas de modo geral. Não há, contudo, intra-grupos, uma homogeneidade no que diz respeito à relação com o aluno e é competência profissional e compromisso político. Apesar de que estes aspectos estão presentes predominantemente no grupo 3 como um todo.

Com o "Grupo Permanente" e mais alguns poucos membros dos outros dois grupos, temos conseguido dar continuidade aos estudos dos textos sobre a educação e a avaliação e na medida do possível estender os conhecimentos ao restante do corpo docente.

Cada novo conhecimento construído e adquirido causava uma sensação do tipo "o caminho é muito longo, não somos nós que vamos conseguir vencê-lo". Referia-se a professora à defasagem percebida quanto à formação da categoria, e o fato de, no momento, não vislumbrar qualquer perspectiva de melhoria no quadro geral da educação.

Uma das demandas dos professores foi no sentido de conhecermos algumas técnicas de grupo, o que foi feito. Contudo, sempre que perguntávamos como as estavam utilizando no Planejamento das aulas, se estava dando certo, ninguém havia usado "ainda".

2. Um outro tema discutido amplamente no grupo referiu-se à prática do Conselho de Classe, cuja implementação da discussão se deu através de um texto de Masini¹⁰ e de Ludke e Mediano¹¹ além, naturalmente, das posições críticas de muitos professores.

O Conselho de Classe tem na verdade se constituído num ritual para se confirmar o óbvio: professores de uma mesma série se juntam e vão lendo o nome dos alunos com problemas, buscando na colega a confirmação de que "x" é bom ou mal aluno a nível de aproveitamento e disciplina. Normalmente confirmam a ocorrência de casos de alunos com número de faltas acima do permitido para que possam ser aprovados; alunos sem nota em até mais de um bimestre, ou ainda com muitas notas em vermelho, quando pouco ou nada mais se pode fazer por ele.

Na verdade, um Conselho de Classe sem qualquer estruturação prévia, nem objetivo aparente; comentários sem qualquer teor pedagógico, mas numa linguagem de "senso comum", extremamente vazia de significados no sentido de reorientar a ação pedagógica do professor, na sua relação com aquele aluno. Não existia, portanto, uma concepção processual, no sentido de algo a atingir, onde o espaço do Conselho pudesse ser uma mediação; ao

contrário, predominava uma compreensão e uma prática de Conselho mecânicas, imediatistas: mera constatação dos resultados dos alunos.

Uma proposta de mudança surgiu envolvendo dois aspectos da questão: em relação é (re)estruturação radical do Conselho e a possibilidade de se viabilizar a participação do aluno, mesmo que num primeiro momento através dos representantes de turma.

A co-participação como estratégia de intervenção se constituiu no momento alto dentro do processo de estudo desenvolvido, no sentido de podermos ver as aceções correntes no pensamento do professor; versões ideologizadas sobre pobreza e sobre os alunos das classes populares. Tentamos mostrá-los como em vários momentos da vida da escola, nos seus rituais e nas diversas formas de linguagem essas visões perpassam e se apresentam através de signos e de uma simbologia rica de significados: o fato, por exemplo, dos alunos se servirem da merenda em pratos muito molhados por faltar guardanapos; se servirem com as mãos por faltar talheres e nada disso incomodá-los de alguma forma.

O fato da escola "apostar" na "incapacidade" do aluno das classes populares, já que espera chegar o segundo semestre com as salas mais vazias quando cerca de 32% já terá "desistido" de estudar... E um sem número de outros signos que bem caracterizam um cotidiano sofrido, expoliado, de exclusão, mas sentido por todos - hoje não mais tanto por parte do aluno como natural e como parte da lógica de uma classe - de um segmento social, "o pobre".

Enfim, tentamos a todo momento chamar a atenção dos professores para a relação com o aluno, no sentido das idéias pré-concebidas sobre a pobreza, a capacidade do aluno e os significados profundos a nível político e ideológico. E como esta visão pode atuar na praxis educativa, no ritual pedagógico, condicionando o modo de atuação da escola.

Uma outra idéia surgida à respeito das mudanças possíveis para o Conselho de Classe, foi a de que a pesquisadora, como psicóloga da escola, e o Conselho Escolar, do qual é membro, fizessem a cada bimestre um levantamento por turma e série da situação de cada aluno, para, a partir daí, desenvolverem alguma forma de atuação - tentando minimizar os problemas surgidos - num trabalho conjunto com todo o corpo docente, incluindo a direção e os representantes de alunos.

3. Como atividades que não incluíam seminários com estudo de textos, apresentamos programas gravados em vídeo cassete, de conferência proferida pelo mestre educador Paulo Freire sobre a educação de modo geral; outro, sobre a origem e função social da Linguagem, e um terceiro sobre a Alfabetização na perspectiva teórica do Construtivismo.

4. Numa outra oportunidade trouxemos ao Planejamento um ex-aluno da escola pública - não da nossa escola - cursando a terceira série do segundo grau na rede privada. Nosso objetivo era que o mesmo falasse sobre sua experiência nas duas redes de ensino, enfatizando aspectos que tinham lhes chamado a atenção.

O aluno colocou como destaque diferenciando as duas redes de ensino questões ligadas ao nível do conteúdo e à utilização do tempo: a rede pública, segundo ele, abusa do tempo no sentido de ser por demais lenta, não respeitar o tempo de aula e com o professor chegando sempre atrasado. "Na escola particular, quando a gente entra na sala de aula o

professor já está lá esperando o aluno, organizando a chegada da gente".

Quanto ao conteúdo programático, colocou que na escola pública é muito desorganizada: não há uma continuidade nos assuntos, muitas vezes nem dentro de uma mesma série. O professor anda lento demais, o que é totalmente diferente na escola particular. "Acho que nem pode correr muito, nem ser lento demais, mas é preferível ir mais depressa porque o aluno se esforça mais, e tem que se virar para arranjar livros para estudar e pesquisar".

O ponto colocado pelo aluno como sendo idêntico na escola pública e particular foi de que "nas duas escolas só vale o aluno bom... o professor só dá atenção ao aluno que consegue se sair bem nas notas". E colocou vários exemplos, inclusive de ter sido de início discriminado pelos colegas que não o queriam como membro nos trabalhos em grupo por ter vindo da escola pública...

Alguns professores tomaram essas informações como uma prova de que em certos aspectos a escola pública ainda era muito melhor; e colocávamos que os dados trazidos pelo aluno tratavam de "professores", e ainda mais, que no caso da cidade onde vivíamos, a maioria deles era professor das duas redes de ensino ao mesmo tempo.

Por que então a existência de práticas diferentes em alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem? As respostas variaram: "o patrão de lá está mais perto, cobrando"; "lá tem material didático em abundância, os alunos têm todos os livros..."; "não sei porque o professor da escola particular é mais dedicado, porque o salário às vezes é até menor que o nosso e lá ele é muito explorado"; "é devido ao descrédito da escola pública, que está abandonada, não interessa aos governos ter o povo instruído pra cobrar seu direito a emprego e a uma escola ainda melhor".

5. Posteriormente à aplicação do questionário do professor, e com os primeiros resultados em mãos, demos início às discussões sobre os conteúdos dos mesmos, começando pelas respostas do Questionário do Aluno.

Iniciamos pelas questões de número 6, 7, 8, 9 e 10, que se referiam respectivamente: à(s) matéria(s) que mais gostam e a(s) que menos gostam; como é o professor que mais gosta e o que menos gosta, e o que faria para a escola ficar do jeito que gostariam que fosse.

A questão referente às características dos professores que mais gostam e dos que menos gostam mexeu muito com os professores. Alguns reagiram com reservas, outros colocaram que "os alunos não querem nada e depois dizem que a culpa é do professor". Mas foram reações isoladas. Na verdade, de modo geral os professores ficaram preocupados com a visão do aluno sobre eles, principalmente quando reclamavam do modo como são tratados - com a utilização de adjetivos pejorativos e agressivos por parte do professor, caracterizando-se a maioria das reclamações a nível das relações afetivas.

Tivemos a preocupação de encaminhar as discussões evitando um "jogo de culpas" ou de "caça às bruxas", estimulando que fizéssemos uma retrospectiva da nossa própria vida escolar como alunos, tentando demarcar possíveis semelhanças e diferenças na relação professor-aluno. E em que a escola, tal como se encontra hoje, pode favorecer uma praxis diferenciada e com que instrumentos contamos para reverter situações cotidianas que carac-

terizam os rituais da escola e que contribuem para as discriminações em relação aos alunos das classes populares.

Quanto às demais questões, apenas iniciamos a discussão com aquelas relacionadas à avaliação, tentando comparar a visão de alunos e professores.

6. Um outro instrumento utilizado dentro do processo de pesquisa foram as observações efetuadas em sala de aula, em oportunidades mais informais, como nos intervalos das aulas, na sala dos professores e envolvendo todos os segmentos da escola, quando tentávamos retirar daqui e dali dados que pudessem vir a reforçar ou refutar nossas hipóteses iniciais.

Procedemos a observações em atividades diferenciadas do processo educativo: aulas, provas escrita e oral, trabalhos em grupo, durante as quais anotávamos o máximo possível, tentando traçar um perfil da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, principalmente em relação à avaliação.

De modo geral, a relação professor-aluno caracteriza-se por comportamentos mais conservadores, demarcando uma posição hierárquica e de poder por parte do professor. Posturas ambíguas e até contraditórias entre seu discurso e a prática dentro da escola.

Relações ancoradas naquilo que supõem deve ser uma relação entre professor e aluno: relação entre partes desiguais, de obediência, crença inabalável na supremacia do saber do professor sobre o aluno que pouco ou nada sabe; "a supremacia da maturidade sobre os comportamentos inadaptados". Os alunos são vistos como pouco inteligentes, com pouca capacidade de aprendizagem, cujos fatores causais são: falta de interesse, falta de mais estudos, bem como falta de atenção dos pais.

Os conteúdos de algumas disciplinas como Português e Matemática se constituem em um eterno vai-e-vem no que diz respeito à progressão por série: conteúdos de séries anteriores são colocados como parte do programa da série em curso, e de modo demorado, o que normalmente ocasiona um atraso no programa geral.

As aulas para algumas matérias se dão normalmente com a introdução de dois ou três exemplos no quadro-negro sobre o novo conteúdo, com as devidas explicações e depois exercícios onde o aluno é chamado ao quadro-negro. Para outras disciplinas o professor ou algum aluno escreve o resumo do assunto no quadro; posteriormente explica-o e passa um exercício - individual ou em grupo. Como o tempo é sempre escasso, o restante do exercício acaba ficando para a próxima aula, para ser respondido em casa.

A maioria dos professores não tem habilitação na área que leciona e isso transparece no modo como tentam aprofundar os conteúdos. Numa dessas oportunidades o professor pôs no quadro a palavra "convenções", e ao ser questionado por um aluno sobre seu significado não soube dizer qualquer palavra à respeito.

Quando se introduz assuntos da atualidade, não existe por parte do professor uma atitude de provocação de modo que possa ver o que o aluno já conhece sobre o assunto, e perde-se a oportunidade de suscitar o debate e a participação do aluno. Naturalmente que existem posturas diferenciadas de outros professores, mas são exceções à regra.

Numa aula de Ciências sobre noções de Física e Química era penoso ver: o aluno ab-

solitamente desligado, demonstrando não entender coisa alguma. O professor partiu de noções abstratas e vazias de sentido, no modo como eram colocadas. Pensávamos: como fazer para que conteúdos assim sejam acessíveis à compreensão do aluno sem serem colocadas de modo banal, mas através de uma linguagem científica que possa ser compreendida por todos?

Durante a realização das atividades em sala de aula para avaliação predominam os comportamentos mais tradicionais: separa-se os alunos um do outro, afastando as cadeiras; exige-se que guardem os cadernos, única - e pobre - fonte de pesquisa de que dispõem.

A prova oral, outro instrumento de avaliação, não proporciona ou expressa um momento qualitativo e de provocação: o professor vai mecanicamente fazendo perguntas ao aluno, de modo desconectado. Não se percebe um fio de ligação entre as mesmas, o que demonstra a valorização pura da memorização: "vão estudando, vão estudando", dizia a professora de História para o resto da turma de 5ª série enquanto interrogava um aluno, sentado numa cadeira à frente da mesa.

Predominam atitudes primárias, incapazes de suscitar nos alunos questionamentos e interferências criativas. Os comentários sobre o desempenho do aluno seja num sentido negativo, seja positivo, são feitos do mesmo modo: sem calor, sem co-participação; absolutamente aleatórios e casuais.

Não podemos, contudo, deixar de colocar a relação diferenciada de outros professores, que, também sem condições de infra-estrutura didático-pedagógica, têm uma visão crítica sobre a escola bem como uma outra postura frente às atividades desenvolvidas na avaliação. Estão sempre preocupados em trazer para o aluno conteúdos criativos e estabelecer relações democráticas com os mesmos, em realizar tarefas que envolvam a participação questionadora e crítica de professores e alunos, numa perspectiva política e atual.

Quanto ao trabalho em grupo, outro instrumento utilizado na avaliação, salvo às exceções de que já tratamos, de modo geral o professor tem uma noção distorcida desta atividade. Os conteúdos deixam a desejar a nível qualitativo; não existe co-participação entre professor e alunos e até entre estes. De modo que não se pode falar mesmo que se formem "grupos" no sentido de uma unidade, e de que, mesmo na diversidade de cada individualidade possam discutir e chegar a resolução das questões propostas.

Não existe uma orientação individualizada a nível de cada subgrupo, o que nos passa a sensação de que o professor não participa e não colabora porque isso significaria "fazer por eles", ou "dar a chave de um segredo" que na verdade seria o objetivo da tarefa. E já que o que se quer mesmo é saber quem sabe e quem não sabe... Desse modo, o aluno com dificuldades na compreensão de um determinado conteúdo perde um excelente espaço para pesquisar, tirar dúvidas, questionar e crescer.

Como já foi colocado, observamos que um grande problema na escola diz respeito à questão do tempo quanto à organização das atividades dentro do mesmo, e ao seu cumprimento. Normalmente o aluno espera em média de cinco a dez minutos pelo professor, que, ao chegar, faz chamada - normalmente turmas grandes - e o restante do tempo é suficiente apenas para iniciar um assunto ou uma atividade. Como a maioria não dispõe de livros, se

perde um tempo considerável copiando no quadro-negro, seja o novo conteúdo, seja um exercício escolar. Vale salientar que este momento frio e sem vida tende a se prolongar na aula seguinte - o que em algumas matérias quer dizer somente uma semana depois.

Muitas vezes fica difícil até para os professores mais comprometidos e envolvidos com a educação, sair do marasmo e mesmice que caracterizam de modo geral o cotidiano em sala de aula: faltam livros, biblioteca, laboratórios e um ambiente com um mínimo de conforto.

Quanto aos alunos, de modo geral, são bastante vivos, comunicam-se com extrema euforia sobre os temas que gostam de conversar, mas em relação à linguagem escrita apresentam certa dificuldade. Sempre interferem nas aulas com perguntas "infantilizadas" do tipo: "...e quantas linhas eu deixo para responder este exercício"? Isto, mesmo para as séries mais avançadas. Não sabemos se por insegurança, devido a dificuldades com a escrita, ou mesmo se tal insegurança é causada pelo tipo de relação que predomina entre eles e o professor.

Os alunos da noite, a maioria trabalhadores, se destacam nas verbalizações pela utilização de conteúdos carregados de significados de vida: ricos em fatos, desejos, questionamentos sobre justiça, direitos e educação, entre outros. Não percebemos, contudo, se tratar de mera questão de "idade" - por serem mais velhos - ou de "maturidade", mas da vivência em uma realidade concreta para eles - a inserção no mercado de trabalho. O que significa dizer, na nossa realidade local, uma vivência predominantemente de exploração: nenhum direito trabalhista - salário mínimo, férias, décimo terceiro salário, hora extra; entrada precoce no mercado de trabalho em atividades não desejadas, e em subcondições de atuação.

As provas escritas também não se diferenciam a nível de qualidade, das outras atividades que vimos tratando até agora: um modo fechado e unilateral de relacionar-se com o aluno e com o conhecimento a ser construído. As perguntas feitas nesta atividade são diretas, não deixando lugar para a dúvida, e de modo a suscitar a construção de hipóteses plausíveis por parte do aluno, deixando claro para o professor de "como" o aluno está apreendendo o conhecimento sobre determinado conteúdo e em que nível do processo se encontra. O que, inclusive, poderia (re)orientar a metodologia utilizada por estes professores.

Nossas observações incluíram a correção de algumas atividades para nota feitas com o aluno, de modo a podermos verificar como através delas o professor concretiza na prática sua compreensão sobre a avaliação como restrita aos instrumentos avaliativos e à nota.

As respostas consideradas corretas dadas pelo aluno são absolutamente idênticas de uma prova para outra, o que vem a corroborar a relevância e valorização da memorização.

Na correção das questões parece-nos que o professor quer apenas uma confirmação - se o aluno errou ou acertou - para posterior pontuação. Desse modo se confirma uma compreensão da avaliação como "verificação de resultados". Quanto às respostas dos alunos, são absolutamente sem teor consistente e mal escritas. Um aluno da oitava série que obteve nota 4,0 em História, teve a mesma pontuação numa determinada resposta - "correta" - que outro aluno com nota 8,8. O primeiro respondeu para a pergunta "Por que os assírios maltratavam os vencidos?" assim: "Parasiguar em seus domínios nobres e venci-

dos"... Para outra questão: "Quais as classes sociais do Feudalismo?" Escreveu: ..."a nobreza do clero e as obrigações sevis".

Os dados constantes das respostas dos alunos às provas não são interpretadas levando-se em conta os conteúdos como uma construção em processo, ou seja, a "zona proximal"¹². Desse modo, não há lugar para os erros construtivos, e a correção acontece de modo homogeneizado e sem um espaço em aberto a um porvir no que diz respeito à (re)elaboração do conhecimento pelo aluno, e uma eventual mudança na pedagogia adotada pelo professor.

7. Finalmente, introduzimos os seminários sobre a avaliação e não chegamos a concluí-los até o início do ano letivo de 1993. Esperamos trabalhar a partir dos resultados dos alunos no ano anterior, a fim de reiniciarmos o Planejamento com as discussões sobre os dados de "evasão" e repetência, após os quais reintroduziremos os textos sobre a avaliação.

Iniciamos nossas discussões sobre a avaliação tendo como ponto de partida um jogo desenvolvido por Hoffmann¹³ nos seus encontros com professores. Trata-se de pedir aos mesmos que relacionem a palavra "avaliação" a algum personagem. Eis as representações de alguns professores:

- "Bicho preguiça, porque o aluno faz perguntas ao professor sem estímulo, passivamente.
- "Trepadeira: um aluno atrás do outro, não faz nada sozinho".
- "Bicho papão: difícil lidar com ela, a gente não sabe como fazer, pois alguns alunos ficam na sombra do outro".
- "Coruja, que representa a sabedoria: avaliar é testar a sabedoria do aluno".
- "Palhaço, porque o aluno faz palhaçada para poder colar".
- "O presidente, porque a avaliação que fazemos hoje é: vale mais quem é mais, o aluno que sabe mais. E deixamos muita coisa obscura, como a caça aos marajás".

Em outra oportunidade fizemos uma explanação acerca da avaliação numa retrospectiva histórica tendo como subsídio um texto extraído de Saul¹⁴. Enfatizamos a importância de compreendermos a avaliação não como um detalhe acessório na vida escolar, mas como um elemento do processo educativo com forte teor político, e que na prática tende a contribuir de forma decisiva para um processo de "exceção" dentro da escola - a exclusão do direito ao saber.

Em segundo lugar, enfatizamos que é essencial não perdermos de vista esse caráter histórico da avaliação, deixando-nos envolver na posição superficial de que a avaliação é pura "invenção" das Secretarias de Educação ou do Ministério da Educação. Mas que a mesma compreende paradigmas de caráter filosófico e político que atravessam fronteiras, nos chegando, quase sempre como uma transposição acrítica.

Vimos como é difícil para o professor desvincular a avaliação de nota e classificação. Teoricamente se esforça por compreender esse processo, mas na prática tem sido difícil uma mudança mais radical, mesmo que lhe cause incômodo o modo como realiza na prática a avaliação.

É muito interessante observamos que, se em todas as atividades pedagógicas de modo

geral existem diferenças entre os professores, quanto a atuação, no que diz respeito à avaliação há entre eles uma forte semelhança no sentido de: primeiro, não gostam do modo como procedem à avaliação-classificatória; segundo, se preocupam com a justeza de "suas" avaliações; terceiro, de modo geral querem aprofundar o conhecimento teórico à respeito; e se dispõem a mudar o modo como avaliam. Muitos deles contudo, compreendem que as modificações seriam a nível de aprendizagem de novas técnicas.

Predomina amplamente entre os professores uma avaliação homogeneizada: corrige-se todas as questões para todas as matérias e para todos os alunos com idêntica (pré)visão: acertos para as respostas que se assemelham ao conteúdo do livro ou ao conteúdo que o professor deu em sala de aula. Acertou, tem o ponto todo; acertou mais ou menos, baixa a pontuação; não acertou, tem zero.

A avaliação aparece completamente desvinculada do processo educativo, porque mesmo as notas ou o modo como cada aluno aprende o conteúdo da pergunta formulada, poderia ser um indicativo de como ocorre naquele momento, a construção do conhecimento sobre um objeto determinado. Mas, diferentemente, a correção e a nota são formas de classificar: "sabe", "não sabe", ou "acertou", "errou" e pára por aí.

Para os estudos sobre a avaliação, selecionamos e resumimos todo o livro de Hoffmann¹⁵, o qual serviu de base para as discussões. Outras fontes relacionadas com nosso objeto de estudo Nilo¹⁶, Vianna¹⁷, Luckesi¹⁸, Gandin¹⁹, Franco²⁰, André²¹ e Libâneo²² foram estudadas no grupo a partir da mesclagem dos conteúdos reunidos em diversos textos.

Vale salientar que, durante as discussões no Planejamento, desde o início dos nossos trabalhos, complementávamos sempre com interferências dentro de uma postura construtivista, a partir principalmente das idéias de Emília Ferreiro, Esther Grossi e Terezinha Carraher. Suas experiências em escola e ensino, bem como as pesquisas realizadas nos ajudaram muito na exemplificação de que o "possível" já é embrião e de que em diversos lugares muitos profissionais estão fazendo diferente, tentando, mesmo em condições adversas como a nossa. Igualmente, os escritos de Paulo Freire nortearam todo tempo nossas discussões, cuja visão crítica aguda sobre a educação foram fundamentais para o grupo.

Nos encontramos em momentos - junho de 1993 - efervescentes de questionamentos e construção. Algumas mudanças têm ocorrido contando com o apoio e decisão da maioria do corpo docente, da direção, agente escolar e da pesquisadora. Estas referem-se a uma nova forma de Planejamento, com todos os horários definidos, inclusive para informes do Sindicato; sugestão de temas, incluindo ainda a avaliação. Neste sentido, muito positivo, já que hoje contamos com uma boa participação dos três grupos; e reestruturação do Conselho de Classe.

São estes os caminhos andados e os que ainda percorreremos na busca de uma prática mais democrática envolvendo toda a comunidade escolar, tentando senão resolver, pelo menos minimizar os efeitos negativos que ainda predominam na nossa escola, e que dificultam uma maior inserção crítica do aluno e uma praxis transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(CAPÍTULO III)

- 1-GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil (1889-1986). Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16(74):6-16, jan./fev./1987.
- 2-SAVIANI, Demerval et alii. Filosofia da educação brasileira. Coordenação de Dumerval Trigueiro Mendes. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983. Cap. I, p. 19-44.
- 3-MELLO, Guiomar Namo. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1988. 151p.
- 4-LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia, Coords. Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Rio de Janeiro, Papirus, 1992. 157p.
- 5-FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro, 1979. Cap. II, III, p.65-141.
- 6-CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional Rio de Janeiro, Ano XII,(6)55:12-8, nov./dez., 1983.
- 7-LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991. Cap. X, p.221- 245.
- 8-SOUZA, Maria Inês Flores Marcondes. A farsa do planejamento: fazem-se muitos planos mas pouco se planeja. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16(77): 16-9, jul./ago, 1987.
- 9-LUCKESI, Cipriano Carlos. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16(65): 6-13 jul./ago., 1985.
- 10-MASINI, Elcie Salzano. Ação da psicologia na escola. São Paulo, Moraes, 1981, p.204-208.
- 11-LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. op. cit. p.36-54.
- 12-VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes 1984. Cap. VI. p.96-8.

- 13-HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Educação Realidade, 1991. p.13.
- 14-SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez, 1988. p.25-51.
- 15-HOFFMANN, Jussara. op. cit. 128p.
- 16-NILO, Sérgio U. O desafio da américa latina à teoria e prática da avaliação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Suplemento Especial, 1980. p.5-9.
- 17-VIANNA, Heraldo Marelim. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. Educação e Seleção, São Paulo, (2): 5-14, jun., 1980.
- 18-VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: algumas idéias precursoras. Educação e Seleção, São Paulo, (6): 63-69, jul./dez., 1982.
- 19-VIANNA, Heraldo Marelim. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (69): 40-7, mai., 1989.
- 20-LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação, Brasília, AEC. 15(60): 23-37, abr./jul., 1986.
- 21-GANDIN, Danilo. Escola e transformação social. Petrópolis, Vozes, 1987. Cap. X. p.151-164.
- 22-FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da Avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74): 63-67, ago., 1990.
- 23-ANDRÉ, Marli E.D.A. A avaliação da escola e avaliação na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74): 68-70, ago., 1990.
- 24-LIBÂNEO, José Carlos. op. cit. Cap. IX. p.195-218.

A CONCRETICIDADE DA ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS E O COTIDIANO ESCOLAR

4.1. Introdução:

Neste capítulo, retomamos os dados e questionamentos contidos na análise dos dados provenientes dos trabalhos co-participativos desenvolvidos na escola e do Questionário dos Professores e Alunos, bem como da Ficha de Informação dos Pais, à luz de alguns pressupostos teóricos existentes sobre a educação escolar e a avaliação.

A fim de melhor compreendermos as interpenetrações que definem o fazer da escola e da avaliação, consideramos importante esclarecer, mesmo de modo sucinto os dados que se referem ao perfil dos informantes.

Todos os professores são nascidos no Estado da Paraíba. Mas o fato da grande maioria ser oriunda de outras cidades vizinhas a Patos pode ser explicado por esta cidade ser a maior e mais desenvolvida do Sertão, ter um Campus da UFPb, bem como uma Faculdade particular - onde quase todos os professores cursaram a graduação.

Uma origem comum torna a amostra homogênea na sua essência: esses professores participaram durante suas vidas de uma mesma cultura, tiveram mais ou menos as mesmas oportunidades de estudo e de trabalho. E como profissionais de educação tiveram chances limitadas de uma formação intelectual mais avançada.

A nível familiar, predomina entre os pais profissões ligadas ao meio rural e do setor terciário, e de prendas domésticas para as mães. Em relação à profissão dos cônjuges, predomina de modo geral funções sem qualquer exigência acadêmica, e de baixa remuneração.

Quanto à formação do professor, a maioria fez a graduação numa faculdade cujos cursos são reconhecidos como de nível deficitário. Cursos noturnos com um corpo discente não assíduo na sua maioria, proveniente de outras cidades e até de outros Estados. E com um corpo docente hoje formado na sua maioria por ex-alunos desta instituição e por professores já aposentados e outros efetivos do quadro do Estado. Vale salientar que a maioria da amostra é graduada na área de Ciências Sociais, incluindo um dos dois professores de Educação Física.

Quanto à amostra de alunos, foram ao todo 196, divididos quanto ao gênero em 121 ou 61,73% do sexo feminino e 75 ou 38,26% do sexo masculino - quatro alunos não deram essa informação.

A idade dos alunos variou de 10 à 38 anos, distribuídos em cada série, concentrando-se principalmente em torno de 15 a 16 anos, - 52 ou 26,53% - predominando a faixa de adolescentes e jovens em torno de 66,31%.

No que se refere ao aluno trabalhador, este perfaz um total de 31 ou 15,81% da amostra. Levando-se em consideração as condições de pobreza dominante na região

Nordeste, este percentual nos parece insignificante.

Tal fato pode ser compreendido quando consideramos o mercado de trabalho escasso em alguns setores e até inexistente em outros, quando a massa de jovens não tem a mínima possibilidade de trabalho, bem como remuneração razoável. Quando a situação torna-se insuportável esses alunos migram para as grandes cidades, principalmente para as regiões Sudeste e Centro-Oeste.

A maioria dos alunos trabalhadores são do sexo masculino - 70,96%; as profissões com os piores salários são ocupadas pelas mulheres - predominando a de empregada doméstica. A maior parte desses alunos estuda em curso noturno - 67,74%.

Apenas queremos reforçar que as condições de pobreza e salário mesmo sendo semelhantes nas diferentes regiões do país, na nossa realidade o trabalho é altamente desvalorizado, o que pode ser comprovado pelas condições degradantes a que os trabalhadores das classes populares sem profissão ou semi-profissionalizados são submetidos. Isto é bastante verdadeiro para o caso dos jovens trabalhadores que muitas vezes não recebem qualquer salário, trabalhando em troca de algum bem material.

Em relação aos pais dos alunos, no que se refere à escolaridade, a frequência mais significativa foi para "primário incompleto" - 14 e 15 para pais e mães, respectivamente. Vale salientar que as mães possuem um nível superior aos pais em relação a este aspecto.

A profissão dos pais varia muito, mas a maioria delas se insere em setores mais inferiorizados no mercado de trabalho, bem como de baixa remuneração.

A maioria das famílias - 44 de um total de 64 - tem casa própria, 11 pagam aluguel e nove residem em imóveis de familiares. Apesar das baixas condições salariais, o fato da maioria possuir uma casa se dá porque as mesmas são extremamente humildes e precárias, construídas sob péssimas condições.

As informações sobre a questão salarial das famílias foram prejudicadas pelo grande número de pessoas que deixaram de respondê-las - 28 no caso dos pais e 10 no caso das mães.

De modo geral, os dados confirmam uma condição salarial inferior para as mulheres e ainda a predominância dos trabalhos do lar, apesar, como já citamos, da sua "superioridade" quanto ao nível de escolaridade.

O ponto de vista adotado no presente trabalho é de que a avaliação, tema objeto de estudo, é um dos elementos pedagógicos de maior peso para a exclusão do aluno do processo educativo, limitando sua inserção no âmbito político, social e cultural. Como momento de "síntese interpretativa", os temas serão abordados levando-se em conta a relação de cada um deles com a avaliação, tentando reconstruir passo a passo os caminhos percorridos por alunos e professores, até que se concretize o fracasso escolar.

Tais caminhos a serem reconstituídos estão nas representações de professores e alunos - que, se não dizem tudo à respeito do objeto em si, nos revelam fortes indícios sobre o que os indivíduos dele percebem.

Interessa compreender como as condições escolares, a qualificação do professor, a visão de professores e alunos sobre educação e ensino, a visão do professor sobre o aluno e

deste sobre aquele, constituem-se em mecanismos que se entrelaçam com as concepções de mundo condicionando suas visões sobre a avaliação e, conseqüentemente, sobre o modo como é efetivada na prática.

Buscando refazer todo o percurso que pode levar-nos a uma compreensão crítica sobre a avaliação, será de grande importância elucidar em que medida a formação e condições de vida dos professores contribuem para a construção de uma determinada visão de mundo e de educação e de como esses fatores condicionam sua compreensão sobre o fracasso escolar e o aluno. Finalizamos a discussão dos dados com as considerações sobre a avaliação - tal como ocorre no contexto específico pesquisado - e sobre as perspectivas apontadas por professores e alunos.

4.2. Visão Sobre Educação

Não existe para professores e alunos visões diferenciadas sobre a educação e o ensino, mas uma visão única, partilhada inclusive pelos pais dos alunos. Esta visão predominante dentro do universo pesquisado pode ser resumida em duas palavras, as quais perpassaram os conteúdos de modo geral: "futuro" e "esforço".

Categoria "futuro":

"para tentar ser alguém futuramente" (professor)

"para ter um futuro melhor" (mãe de aluno)

"porque quero ser alguma coisa no futuro" (aluno)

Categoria "esforço":

"através de esforço próprio e muito interesse..." (aluno)

"falta de vontade, não pensam no futuro..." (mãe)

"...a maioria do alunado só vem a aula para conversar, brincar e prejudicar os que querem algo" (professor)

Ao fazer uma retrospectiva de sua inserção na escola, no passado, como aluno, e hoje, como professor, este considera que muitas coisas mudaram na educação, mas num sentido negativo e de retrocesso. Os elementos sublinhados dentro da perspectiva de mudança e sobre os quais, implicitamente os professores reivindicam uma transformação qualitativa, são de caráter intra-escolar. Assim é que ele reclama principalmente do desinteresse do aluno e dele próprio.

"alguns anos atrás os professores se interessavam mais em ensinar bem"

"o próprio educando não se interessa mais em estudar como antes"

Contudo, também considera como fatores decisivos para a "desvalorização crescente da educação" aspectos políticos-sociais relacionados à sua profissão - "falta de credibilidade na escola pública", "desvalorização do magistério", - e aspectos relacionados à ação pedagógica e organização escolar, e, portanto, sobre os quais não pode atuar diretamente.

Quanto ao aspecto extra-escolar, predominaram os conteúdos políticos, dimensionados na figura imediata dos "governantes" e "autoridades". O que poderia num primeiro momento parecer uma consciência do professor quanto à existência de fatores determinantes "fora da escola", apresenta-se numa lógica de encadeamento explicativo com conotação de irreversibilidade - portanto, fora de uma compreensão dialética de mudança.

Esta lógica é apresentada pelos professores do seguinte modo: o governo não viabiliza incentivos para a educação e não paga bons salários, o que ocasiona a falta de estímulo para o trabalho, comprometendo sua qualidade, fazendo com que o aluno vá perdendo o interesse, e passe a não "querer nada" com os estudos. É impressionante observar como as respostas dadas seguiram esse encadeamento de causa e efeito. Quando não envolvendo todos os elementos descritos acima, mas pelo menos parte deles. Isso foi especialmente verdadeiro para o caso do binômio "salário" e "falta de interesse" ou desestímulo do professor.

Contudo, uma outra lógica, reversível e dialética, não aparece como contrapartida nas representações dos professores nem na sua prática cotidiana. Predomina na escola um fazer passivo, desarticulado do real social; inexistente uma compreensão da escola como inserida na totalidade social e da ação educativa como resultado de uma construção coletiva e crítica. Os professores também não percebem nos movimentos de classe e da sua categoria uma das mediações possíveis para se reverter a lógica que parecem perceber tão bem.

Temos colocado em outras partes deste trabalho que os professores vivenciam sua profissão num nível essencialmente imediatista. Mesmo quando dimensionam a ação pedagógica dando relevância aos aspectos intra-escolares, passam a impressão de que tratam de algo muito distante de si, ou mesmo que não lhe diz respeito. Assim, aspectos da organização escolar e do fazer pedagógico aparecem como coisas burocráticas que dizem respeito à Secretaria de Educação e ao diretor. Caso seja essa sua percepção, a mesma restringe sobremaneira as possibilidades do professor de se colocar como agente de mudanças.

Ao cruzarmos estes dados com a variável "tempo de serviço", verificamos que, mesmo quando se coloca numa atitude de auto crítica - "antes o professor tinha mais interesse..." - esta na verdade se reveste de crítica ao professor de hoje, aqueles que entraram mais recentemente para o Magistério. Se por um lado há uma parcela de verdade em tudo isso, essa auto exclusão dos professores mais antigos pode significar uma atitude saudosista e frenadora das mudanças possíveis.

Dissemos que esta percepção dos professores têm um certo sentido real, haja vista a ausência na conjuntura específica da Paraíba e por quase duas décadas de concurso público, bem como de qualquer reciclagem de qualidade para os professores. O favoritismo político e a desqualificação crescente dos cursos de formação para o Magistério a nível médio e superior, bem como a existência de professores atuando em áreas para as quais não possui qualquer habilitação podem ser considerados elementos questionáveis por parte dos professores mais antigos quando comparados com os professores com menor tempo de serviço.

Inversamente, o grupo com menor tempo de serviço dá relevância aos determinantes políticos, mas consideram os fatores intra-escolares - neste último aspecto, privilegiam a crítica não ao aluno e professor explicitamente, mas a queda no rendimento da escola.

"antes o ensino era melhor, existia material para o professor trabalhar"

Mesmo considerando-se o pequeno número de professores deste grupo - 5 ou 20,86% de um total de 24 - pensamos que o início de carreira seja um fator de maior estímulo ao senso crítico num sentido macro para o professor que é capaz de formular a crítica da escola a partir da conjuntura social e econômica, sem contudo, esquecer os fatores intra-escolares. Parece que esse fato não tem uma relação direta com a formação do professor, que não tem lhe dado instrumentos para a crítica, ou no sentido de lhe apontar alternativas. Nos parece que a crítica dos mais novos ocorre exatamente pelo fato de estarem iniciando uma carreira e terem expectativas em relação a mesma.

A relevância dada aos fatores intra-escolares que contribuem para o avanço ou retrocesso da educação escolar, dentro de uma visão mais ampla do papel da educação na vida das pessoas, se configuram nas representações dos professores reforçando a concepção liberal sobre a educação. Esta sublinha a autonomia da escola frente aos determinantes estruturais da sociedade na qual se insere, o que na verdade serve para ocultar uma situação de opressão e exclusão a nível social, cultural e político.

A visão de professores, alunos e pais quanto ao papel e função da educação escolar recaiu predominantemente sobre "perspectivas futuras", e de "ascensão social". Ou seja, vêem a escola como uma mediação tanto para facilitar o acesso dos indivíduos ao mercado de trabalho, como principalmente para ascenderem socialmente de modo geral.

Do ponto de vista de sua origem socio-econômica - verificada pela ocupação dos pais - e corroborada pela visão liberal sobre a escola como promotora de ascensão social, o professor se considera inserido numa profissão em ascensão inter geracional a nível social e econômico, apesar de já questionar essa ocupação quanto às perspectivas futuras.

Do ponto de vista do aluno, as condições precárias de vida em todos os aspectos - condições sócio-econômicas dos pais, moradia, saúde, etc. - levam-no a pensar, de acordo com a ideologia dominante que a escola pode ser um instrumento democrático no sentido de possibilitar tal ascensão. Numa crítica pertinente a este respeito diz Enguita:

"... não é difícil associar à escola a convicção de que qualquer tempo futuro será melhor: frente ao cinza do presente escolar, o futuro de trabalho pode parecer pintado com todas as cores do arco-íris; e, mesmo que se o anteveja cinza, pelo menos será remunerado"¹

A predominância de conteúdos relacionados dimensão de "futuro" reforça a visão corrente na nossa sociedade como também na escola, de que todas as aquisições do ser humano não dizem respeito ao momento presente, e por isso não são vivenciadas como tal. Daí as crenças do tipo "a criança é o futuro do país"; "jovem, o futuro te espera", as quais como tal, não têm qualquer suporte real.

Para Kosik² a preocupação impele o indivíduo para o futuro como algo já existente e o presente se apresenta como um instrumento para atingir seus objetivos. A compreensão e realização do presente e do passado se dão à luz do futuro como projeto e expectativa, o

que se constitui, de certo modo uma alienação. Acreditamos que a esperança de dias melhores no futuro seja um amortecedor para as condições adversas em que vivem as classes populares.

"viver no futuro e antecipá-lo significa, em certo sentido, negar a vida; o indivíduo como preocupação, não vive o presente, mas o futuro; negando aquilo que existe e antecipando aquilo que não existe, reduz a sua vida à nulidade, vale dizer, à inautenticidade"³

É importante observar que em relação à categoria "ascensão social futura" não encontramos diferenciação entre as respostas dos alunos quanto à variável sexo e idade, mas sim quanto à série que cursam. Assim, houve uma tendência dos alunos das séries mais avançadas da amostra - 7ª e 8ª - a darem respostas situando os seus objetivos futuros, enquanto que nas séries mais preliminares - 5ª e 6ª - mesmo a categoria "futuro" aparecendo, nem sempre vem explicitado o que dele querem ou esperam os alunos.

"porque quero ser alguém no futuro" (5ª S.)

"porque tenho vontade de no futuro obter um objetivo fixo principalmente uma independência financeira". (8ª S.)

Tais colocações podem significar uma repetição do que os adultos - pais e professores - lhes dizem. Para Cury⁴

"a crença na ascensão, via escola, mostra, por parte dessa classe dominada, anseio de participação social, e esse é um fato positivo em si mesmo, mas que sem outro elemento, como a crítica sócio-política, não é capaz de gerar e viabilizar essa participação e transformação da totalidade social"⁴

Outro elemento considerado importante por alunos, professores e os pais dos alunos e inerente à função da educação escolar diz respeito à categoria "intelecto" - portanto, dentro de uma "perspectiva atual". Esta "atualização" traduz que esses indivíduos experienciam e/ou têm uma visão da escola numa perspectiva futura predominantemente, mas também esperam da mesma respostas no presente.

No caso dos alunos, os conteúdos das respostas numa "perspectiva atual", foram mais ricos e significativos do que os dos professores. A expectativa do aluno em relação à escola não só diz respeito à "transmissão do saber" - como se expressaram os professores de modo geral. Mas que a mesma seja capaz de propiciar-lhes uma maior consciência sobre a própria vida, sobre seus direitos, liberdade, etc.

Que argumento mais convincente pode-se apresentar sobre a importância da escola na vida das pessoas, quando os indivíduos a reivindicam como forma de melhorar suas condições de vida e o seu crescimento como sujeito crítico? Sobre a escola assim se pronunciam:

"é muito importante saber sobre o mundo para conversar com as pessoas"(aluno)

"aprender algo que só a escola pode dar" (mãe de aluno)

"para adquirir conhecimentos" (professor)

As conclusões advindas dos trabalhos científicos de Carraher⁴ com crianças de classes populares sugerem que se existe diferenças nas habilidades acadêmicas entre crianças pertencentes a classes sociais diferentes, estas diferenças são influenciadas pela aprendizagem acadêmica, o que pode ser interpretado como diferenças nas oportunidades de aprendizagem. Este argumento científico vem a corroborar a importância da escola e da educação formal e sistemática.

Esta autora mostra ainda que a experiência prática somente, ou conjugada a um certo nível de escolaridade baixa, limita o desempenho de trabalhadores adultos nas funções que exigem conhecimento matemático. E conclui:

"a análise mostrou que a escola é um ambiente mais favorável ao desenvolvimento de modelos gerais de resolução de problemas do que a vida diária ... a experiência de trabalho enriquece os modelos com significado, tornando-os mais eficazes em sua aplicação".⁶

Os alunos e professores mesmo de forma imediatista conhecem os problemas que os cercam, mas ainda num nível de mera constatação, praticamente inexistindo a formulação de uma crítica sobre os mesmos. E quanto às saídas possíveis e às causas apontadas estão recheadas de conteúdos ideologizados.

4.3. Condições Escolares

A situação em que se encontram submetidos professores e alunos se caracteriza pela penúria: a escola não dispõe de espaço físico adequado seja em tamanho, seja em condições ambientais de conforto. O material permanente é insuficiente, o de consumo é escasso e muitas vezes inexistente, apesar de imprescindíveis para o trabalho do professor. Não temos biblioteca, laboratórios, TV e vídeo, ou qualquer outro recurso mais sofisticado. O professor dispõe de um número muito pequeno de livros para melhor fundamentar e aprofundar os conteúdos ministrados. Além da formação acadêmico-profissional deficiente, a maioria deles jamais passou por um processo de reciclagem.

Os momentos reservados à definição coletiva de uma linha de trabalho - como o Planejamento e o Conselho de Classe - são esvaziados, dispersos, sem qualquer nexo. Trata-se não de um trabalho integrado, crítico e coletivo, mas de um ajuntamento de pessoas que se limitam a combinar os conteúdos programáticos de uma matéria e para determinadas séries. Ou em muitos casos, conhecer através do colega que está há mais tempo ensinando aquela matéria, o conteúdo que irá ministrar para determinada série. Isso é muito frequente nas escolas devido ao rodízio permanente de professores, e destes nas matérias e turmas.

Os professores utilizam-se para planejar suas aulas de recursos simples e de mais fácil acesso: os poucos livros de que dispõem - seus e dos colegas - revistas, e principalmente a televisão. Considerando-se sua formação deficiente, os instrumentos que poderiam ser apenas um complemento, passam a ser todo o material de que os professores se utilizam.

Os professores reclamam principalmente da falta de material geral e de recursos didáticos, bem como da organização escolar - número elevado de alunos e disciplina dos mesmos. Outra questão levantada e que nos parece pertinente diz respeito à grande disparidade da faixa etária dentro de uma mesma turma, dificultando o processo ensino-aprendizagem.

A ênfase e reclamações quanto ao aspecto intra-escolar se por um lado pode representar um "senso de realidade" do professor - pois é um dado real e predominante na escola pública - por outro pode significar a supremacia da autonomia da escola sobre os determinantes estruturais mais amplos, a partir da

" ilusão liberal de que ela, por si só, poderia promover igualdade social na medida em que oferece iguais oportunidades para todos se educarem. Sabemos que não poderia existir uma escola igualitária numa sociedade desigual"⁷

Ao tratar do seu trabalho na escola muitos professores salientam a "autonomia nas decisões". Considerando-se o cotidiano da mesma, tal autonomia é um engodo. O esfacelamento do ato educativo, as condições da escola e do ensino faz com que o professor experimente "liberdade de decisão", no que preferimos traduzir como abandono e trabalho solitário.

O que pode significar o fato da direção deixá-los "à vontade"? Reconhecimento do direito ao exercício da autonomia ou se constitui um forte indício de uma prática de direção mais burocrática e portanto, alheia a outras questões que perpassam o cotidiano escolar?

De modo geral, os dados apontam para um reconhecimento por parte dos professores de que predominam condições negativas na situação da educação escolar, mesmo quando consideram que houve ou não mudanças no sistema educacional

No que diz respeito ao aluno, as condições escolares não se diferenciam da vivida pelos professores, em termos qualitativos amplos. O tempo dentro da escola é ocupado pelo aluno com as atividades triviais: assiste as aulas, faz provas, brinca com colegas. Enfaticamente colocam que vão à sala de leitura, apesar da mesma conter pouquíssimos títulos de literatura infanto-juvenil e os livros didáticos serem ultrapassados, cobertos de poeira e desorganizados. O que se constitui um indício forte de que o aluno procura na escola algo mais do que aquilo que tradicionalmente esta lhe tem dado, como também põe por terra a crença generalizada na escola pública de que "o aluno não quer nada".

Os alunos demonstram igualmente uma preocupação com a organização da ação pedagógica: a falta do livro didático, a existência de sexta aula e de aula vaga. Este último item obteve um percentual considerável de respostas - 25,27%.

Destacam que o maior atrativo na escola são as brincadeiras com os colegas e a prática de esportes. Para nós ambas as atividades encerram um potencial afetivo-lúdico, e de sentido coletivo muito grande, não explorados pela escola. Assim, mesmo percebendo a escola e os estudos como uma possibilidade de melhorar de vida - o que significa reconhecê-la e o saber que veicula como valores ligados à satisfação de suas necessidade e interesses, a imensa maioria dos alunos tem a escola como espaço de convivência social.

Além do mais, ainda se pode acrescentar que se a ação pedagógica é mecânica, autoritária e sem qualquer atrativo, enfim, de qualidade questionável, resta ao aluno transformá-la num espaço unicamente de jogo com seus pares.

Inserido num cotidiano no qual predominam relações verticalizadas e autoritárias, agravado por um processo ensino-aprendizagem esfacelado, pobre de conteúdo e por uma formação deficitária do professor, o aluno demonstra um senso crítico depurado ao sublinhar que gosta essencialmente das matérias que consegue "entender bem", que envolvem elementos práticos e lúdicos e cujos professores são competentes.

Quanto à relação professor-aluno predomina uma hierarquia bem demarcada e vista pelos primeiros como natural e inerente à condição de ser aluno ou professor; no entanto esta é questionada pelos alunos ao enfatizarem como requisito principal para gostarem do professor a dimensão afetivo-dialógica, colocada como elemento da competência no que se refere ao domínio do conteúdo. Quase metade do número total de respostas dadas para o "afetivo" salientam como característica do "bom" professor a sua competência. Além de corroborar a idéia por nós defendida de que o aluno é crítico, sabe o que quer e como quer, este dado aponta para o fato de que a defesa da "competência profissional" como sendo o sentido propriamente político da educação não se dá no vazio ou não se constitui em crítica academicista.

A competência envolve um sentido político não só porque a compreendemos como uma das mediações para a transformação estrutural da sociedade e das condições de vida dos indivíduos, mas fundamentalmente porque os indivíduos que estão nesta escola exigem dela esta competência.

Num contexto cujo sentido de ser é, ou pelo menos deveria ser o aluno, mas que na verdade lhe é geralmente adverso, as expectativas do aluno são muitas e consonantes com os elementos já evidenciados anteriormente quando ele define o que menos gosta na escola. Assim é que, ao reclamar da organização geral da escola ele destaca principalmente a falta de material didático-escolar; e ao sugerir sobre o que fazer para transformá-la adequando-a às suas necessidades, o aluno destaca em primeira mão livros, biblioteca, vídeo, teatro, laboratórios e áreas de lazer, entre outras coisas.

As saídas apontadas pelo aluno para melhorar as condições escolares sublinham uma escola mais limpa e bem cuidada, e é claro, com professores competentes, com os quais desejam ter relações mais afetivas e dialógicas. Quem é afinal, o professor? Como se deu sua formação? É sobre este tema que tratamos a seguir.

4.4. Determinantes Pessoais

A crescente proletarização da classe média e a origem rural da maioria da população das cidades interioranas do Nordeste, têm caracterizado o Magistério como uma profissão ocupada por indivíduos de mesma classe social do aluno. A homogeneidade quanto aos Dados Pessoais da amostra pesquisada é generalizada para todos os aspectos deste item do Questionário.

No que diz respeito à questão salarial, mesmo o salário da maioria dos professores sendo importante dentro da renda familiar, na prática vemos uma categoria completamente desmobilizada para as lutas sindicais e a organização política, que em última instância, poderiam reverter este quadro.

De qualquer modo, quando comparados com os pais, estes professores se consideram inseridos numa profissão em ascensão a nível de posição social e econômica; principalmente aqueles com maior tempo de serviço e que já viveram momentos melhores na sua profissão quanto a estes aspectos. Suas famílias ainda não haviam migrado da zona rural para as cidades próximas, sendo comum que os filhos estudassem em escolas precárias da zona rural ou em casa de familiares e amigos em condições difíceis na cidade.

O mesmo não se pode dizer daqueles com menor tempo de serviço - os professores da crise - os quais não se consideram em ascensão na escala social quando comparados com os pais, face às condições salariais atuais que têm suportado. São esses mesmos professores que colocam como motivo principal para entrar no magistério fatores circunstanciais que podem ser assim traduzidos: hoje o magistério só é "escolhido" quando não se tem outras opções melhores a nível salarial, e dentro de um quadro de escassez no mercado de trabalho.

Partindo desta compreensão, parece lógico que os professores com menos tempo no Magistério enfatizem o salário como condição primordial para uma mudança na educação escolar. O inverso ocorreu com os demais, os quais mesmo citando a questão salarial, enfatizam as condições intra-escolares: o material pedagógico e o interesse dos alunos.

Se, quando comparados com os pais, se consideram em processo de ascensão, e se o motivo da escolha profissional se deu por vocação, esses professores com maior tempo de serviço tendem a culpar os colegas mais novos na profissão como menos dedicados - ou seja, menos vocacionados, e conseqüentemente, a questão salarial aparece com menor ênfase.

O grupo de professores mais novos na profissão ao sublinhar a questão salarial não se refere a qualquer outro aspecto. Diferentemente ocorre com o grupo dos mais experientes que tendem sempre a valorizar uma gama de outros elementos, além do fator salarial.

A quase unanimidade da amostra sendo do sexo feminino - 23 professoras contra apenas um professor - vem a corroborar dados de outras pesquisas quanto à feminilização do Magistério, principalmente para os professores do ensino de 1º grau.

O fato das profissões "reconhecidamente" femininas serem também as mais mal remuneradas contribui para petrificar as representações do "senso comum" de que perceber salários baixos é inerente à condição de ser mulher. Tais representações de caráter cultural, formadas a partir de estereótipos sobre papéis masculinos e femininos, outorgam ao homem o papel de chefe da família e portanto, provedor de seu sustento. Desse modo, qualquer salário para a mulher é suficiente, e as professoras absorveram também esta idéia. Diz uma delas:

"o salário não está bom, mas é melhor do que nada"

Essas visões estereotipadas poderiam ser dissipadas em realidades pobres como a nossa quando o salário das professoras é fundamental para a renda familiar. Mas, contraditoriamente, são essas condições de extrema limitação a nível sócio-econômico e onde predomina uma cultura arraigada a valores mais tradicionais, que vêm a fortalecer determinadas crenças quanto aos lugares adequados e permitidos à mulher dentro do quadro já restrito de opções profissionais.

A experiência cotidiana e o reconhecimento da permanência das limitações que emperram e desfavorecem suas condições de trabalho, extremamente presentes nas suas representações e nas reclamações diárias, levam o professor - quase numa atitude do tipo "não há mais nada a fazer" - a ter como objetivo futuro de vida profissional não lutar contra os determinantes políticos e intra-escolares que dificultam o seu trabalho, mas fortalecer o aluno com os conhecimentos que possui - 38,46%.

"quero passar para o aluno tudo que sei"

Este dado corrobora nossa visão de que, sua preocupação com o aluno ocorre não por motivos afetivos-maternais, mas que é devida em parte ao caráter de "doação" que atribui à profissão. Assim, a prática educativa e os problemas cotidianos aparecem como sacrifícios inerentes à condição de ser professor; e o ensino como uma dádiva: o professor detém algo especial que doa a outrem que não o possui - e não é qualquer mortal que pode desempenhar bem esta tarefa, mas só aqueles iluminados pela vocação.

Dizem as professoras:

"cabe a nós reconhecer esse fracasso (da escola), pegar a bandeira e seguir. Mas sem esperar a recompensa, porque não existe."

"cada professor saiba que quando se pega no arado não se pode voltar atrás... e não olhar para as circunstâncias."

Ao refletir sobre seus objetivos pessoais em relação à profissão, o conteúdo das respostas dadas demonstra que os professores tomam cada vez mais consciência de que a continuar o estado de coisas no cotidiano da educação escolar, eles não podem vislumbrar possibilidades que lhes permitam satisfazer seus objetivos pessoais.

Mas, esta constatação caso tenha procedência, aponta-nos um sinal de que o professor assume uma posição passiva frente aos problemas colocados e não mostra disposição de ir à luta? Que significado(s) pode(m) ter o fato de que ao tratar de seus objetivos pessoais à nível profissional desconsidere os elementos a nível macroestrutural e dê relevância "a uma maior atenção para os alunos"?

A posição assumida neste trabalho é de que a formação qualitativa do professor se constitui numa mediação imprescindível e indispensável dentro de um processo de transformação da escola. Isso se faz ainda mais verdadeiro se entendemos que é a formação do professor que hoje entrava ou dificulta sobremaneira as possibilidades de mudança no sistema de avaliação, tornando-o o inverso do que deveria ser.

As condições idênticas ou semelhantes a nível de formação dos professores do universo pesquisado não permitem a heterogeneidade e pluralidade de experiências e conhecimentos. Ao contrário, a homogeneidade predominante e o nível desta formação condicionam percepções semelhantes sobre educação, condições de trabalho, extremamente limitadas e imediatistas.

Esta colocação, contudo, não significa acusar o professor pela situação geral da educação escolar, ou culpá-lo por esta "incompetência", mas localizar um dos mais importantes problemas desta escola de modo a apontar caminhos reais. Senão, como o aluno pode chegar a uma consciência do mundo se a maioria dos professores tem uma compreensão imediatista da sua inserção na sociedade e na escola? Contudo, pelo menos no que diz respeito à realidade do nosso Estado, a formação do professor ainda tem muitos caminhos a percorrer.

De modo geral, os professores já lecionaram no mínimo quatro matérias e para diferentes séries e graus, a maioria fora de sua área de habilitação. A visão do exercício do Magistério como vocação - 47% ao todo - e seu consequente esvaziamento profissional pode explicar em parte o assujeitamento a condições adversas de trabalho, quando são submetidos às críticas negativas vindas por parte dos alunos e até de outros colegas, quando sua competência é cobrada.

Este comportamento passivo do professor pode vir a fundamentar a idéia de que sua condição de "doador" que lhe imputa a sociedade e ele próprio, justifica que enverede a lecionar conteúdos e séries tão diferenciadas.

Uma segunda via explicativa, não separada da anterior, recai justamente sobre sua formação deficitária; ou seja, seu nível de exigência - quanto a lecionar matérias para as quais não tem habilitação - é proporcional ao seu nível de conhecimento, enfim, à sua "competência profissional".

O Magistério foi o campo profissional que mais sofreu as consequências da criação desenfreada e sem critérios dos cursos noturnos na área de Ciências Sociais. Perversamente atendendo a demandas do aluno trabalhador que não pode freqüentar a escola pública diurna de nível superior, e que se vê na condição de financiar seu próprio curso, essas escolas são freqüentemente de baixo nível, sem qualquer infra-estrutura, ainda mais nas cidades interioranas, quando não contam com um corpo docente de qualidade. Este é um dado a ser considerado para se compreender a realidade da formação profissional da amostra pesquisada.

Uma formação de qualidade a nível acadêmico, e a formação permanente quando já inserido no Magistério, se, por si só, são insuficientes para transformar a sociedade e a escola, podem ser fatores fundamentais para, pelo menos, amenizar a nível intra-escolar as condições extremamente adversas a uma aprendizagem do aluno e possibilitar uma avaliação fundamentada, de modo a garantir a permanência do aluno no processo educativo.

4.5. Visão Sobre o Aluno

As perspectivas que se apresentam quanto à formação do professor no sentido de uma mudança no quadro crítico em que se coloca hoje a questão da sua competência profissional, além de contribuir para dificultar que os alunos das classes populares tenham acesso ao conhecimento científico de modo qualitativo e crítico têm outras implicações, entre elas a visão recorrente sobre esse mesmo aluno.

"a maior parte é de baixa renda, de lares desajustados, escravos de vícios e pais analfabetos"

"...de baixa renda, meio delinqüente, de acordo com o bairro ao qual a escola pertence, por isto muito carente de afeto, de ajuda psicológica e orientação disciplinar"

A visão do aluno como "meio delinqüente", "carente de ajuda psicológica" e proveniente de "lares desajustados" traz à tona uma concepção fortemente ideologizada sobre os indivíduos das classes populares. Esta ideologia recorrente na sociedade sugere que é inerente à pobreza características que se desviam de uma pretensa normalidade da qual são possuidoras, por sua vez, as classes dominantes. Ser um indivíduo fora da racionalidade dominante supõe pertencer a uma família desajustada, onde predominam a promiscuidade e o desvio de valores supostamente universais.

Há que se buscar também em outros momentos históricos, que inclusive antecedem ao capitalismo, uma visão elitista e preconceituosa sobre os segmentos dominados no que diz respeito à educação formal e aos "lugares" reservados aos mesmos dentro do universo profissional. Neste sentido, se referiu Cícero na Roma Antiga:

"as profissões que contêm e exigem maior sabedoria e pelas quais se adquire boas vantagens, como a medicina, a arquitetura, o ensino das coisas elevadas, estas são nobres, mas somente para aqueles que pertencem à classe adequada à profissão"⁸
(Grifos nossos)

Na escola tal ideologia traduz-se pela crença de que ser aluno pobre é sinônimo de ser aluno problemático. Assim, seus problemas, todos provenientes de motivos familiares, e condição de classe, ocorreriam essencialmente a nível do comportamento disciplinar e de dificuldades de aprendizagem. Não ocorre ao professor que esses problemas podem ter significados mais profundos, como uma forma de negação do aluno a essa escola, tal como se apresenta hoje.

Esta visão sobre o aluno pobre aparece de tal forma na representação dos professores que estes apontam características psicológicas relacionadas a este aluno, mas com ressalvas antecipadas sobre as diferenças de classe. Ou seja, segundo o professor, para cada classe social correspondem tipos psicológicos diferenciados. E são estes que respondem pelo desinteresse do aluno e por suas dificuldades para aprender. São pessoas, portanto, que precisam da compreensão de diretores e dos professores para resolverem seus problemas.

Pode parecer contraditório que o professor se apresente como capaz de resolver problemas fora de sua alçada - já que reconhece-os como inerentes à condição familiar e de classe, - quando na prática se mostra impotente para, pelo menos, minimizar aqueles relacionados à ação pedagógica.

Considerando-se o modo como vê o aluno pobre, e a ideologia liberal que perpassa o seu discurso, a qual enfatiza a autonomia da escola frente aos determinantes macro estruturais na promoção social dos indivíduos; e se ser professor é ter vocação para se doar e doar algo, parece lógico que não meça esforços para ajudar o aluno.

Ao se referir às diferenças entre a escola pública e a particular - questões colocadas como forma de melhor caracterizar através do questionário o que já existia a nível do discurso cotidiano - o professor enfatiza aspectos idealizados e que, segundo eles, são inerentes ao rico e ao pobre, tais como:

1 - exigência dos pais: "na escola pública o pai só aparece no final do ano quando o aluno é reprovado";

2 - à nível econômico: "a escola privada exige do aluno a partir dos livros até o simples material. Já o da escola pública seus pais não têm dinheiro";

3 - à nível da clientela: "cada uma tem seus critérios: a escola particular exige mais porque tem que dar uma satisfação aos pais e a pública atende de modo geral, sem discriminação. A escola particular visa uma posição social";

4 - interesse do aluno: "o aluno da escola pública não se interessa de estudar".

Apesar de algumas dessas colocações conterem um núcleo de verdade, alguns aspectos sublinhados, como o "interesse do aluno" e à "participação dos pais" - 31,57% - não ocorrem pelo fato destes serem ricos ou pobres. O que se tem que questionar são as condições reais que permitem a existência de duas redes de ensino, que reforçam a reprodução das desigualdades sociais.

Se por um lado, o professor mostra bom senso ao citar a falta de material existente na escola pública, e o nível econômico dos pais, por outro lado ficam patentes os conteúdos com conotação ideológica ao destacar que a escola particular "tem satisfações a dar aos pais" e que "visa uma posição social". Indagamos: e a escola pública, por que não deve satisfação aos pais dos alunos? E se esta não visa "uma posição social" é porque aos indivíduos ali presentes, está reservado outro "lugar" hierarquicamente inferior? O que sugere que com certeza não serão os mais privilegiados na escala social.

Estes conteúdos com idas e vindas e os discursos desarticulados são um indício da contradição que existe na escola e da situação de caos em todos os aspectos que dizem respeito ao processo educativo escolar. Apesar de no momento predominar sobre o aluno uma visão negativa, esta não é definitiva, já que alguns professores apontam-nos novas perspectivas como o trabalho co-participativo com o aluno, sua maior inserção nas decisões gerais

da escola, etc. É a existência destas possibilidades que nos faz crer que há saída para essa escola.

Naturalmente que não se pode secundarizar as condições humilhantes em que vive a grande maioria dos alunos provenientes das classes populares, até para lutarmos contra esta situação. A situação econômica é um entrave real para o acesso e permanência desses indivíduos na escola, já que o seu poder aquisitivo não pode suprir as exigências mínimas do sistema escolar: são despesas com roupa, transporte, material escolar, entre outras coisas.

Contudo, não parece ser este significado que perpassa a visão dos professores sobre seus alunos e as causas e consequências da pobreza em que vivem. Para eles o aluno é efeito e causa de uma situação cujos determinantes estão na verdade fora do aluno.

Por que não questionar os padrões que o sistema escolar define como idéias e que delimitam e dificultam uma maior aprendizagem dos alunos das classes populares que não os possuem? O que ocorre em geral é querer explicar as dificuldades surgidas no processo de ensino - aprendizagem a partir de fatores individuais deixando inclusive a própria escola, a qual não está sendo capaz de criar novas formas de atuar com esses alunos. E entendemos que essas novas formas devem ser buscadas não apenas a nível intra-escolar; elas exigem lutas políticas a nível de categoria social - para as quais os professores não parecem tão dispostos.

Estudos recentes com alunos das classes populares a partir da teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento constituem-se fundamentais de serem socializados para os professores. Algumas das conclusões a que chegaram alguns autores são muito importantes para arrefecer e desmontar as crenças sobre a capacidade do aluno das classes mais pobres.

Quanto à idéia difusa sobre a relação entre estado nutricional da criança e fracasso escolar, Carraher⁹ a partir de estudos realizados com crianças pobres, salienta evidências científicas de que a deficiência intelectual não é uma consequência direta do estado nutricional precário. Mas ressalta que isto não invalida dentro do quadro de transformação da escola a implementação de "medidas de impacto" sobre as populações em risco de sofrerem privação de ordem nutricional.

Em outro estudo, Schliemann, citada por Carraher¹⁰, analisa o desempenho de crianças de cinco anos de idade da escola pública e particular no Teste de Raven. Os resultados mostraram um maior percentual de "erros de posição" por parte das crianças da escola pública, explicado pelas diferenças para os dois grupos quanto ao início da alfabetização - mais tardia para as crianças das classes populares. Estes erros para as crianças da escola pública foram da ordem de 14% contra 8% das crianças da escola particular. Verificou ainda esta autora que essas diferenças desapareceram por completo quando a alfabetização estava concretizada para as crianças da escola pública.

Predomina no discurso dos professores, bem como nos conteúdos do questionário, que ao planejarem as aulas levam em conta a "realidade do aluno". O que querem dizer quando consideram "a realidade do aluno"?

Levando-se em conta a realidade escolar no sentido da relação professor e aluno, constatamos durante os Conselhos de Classe e outros momentos do dia-a-dia da escola,

principalmente os informais, que, ao se referir ao aluno com dificuldades de aprendizagem ou aqueles "mal comportados", o professor se esmera em discursos ideologizados.

Essa "realidade do aluno" ao ser considerada, pode significar um nivelamento por baixo na forma de transmitir os conteúdos, influenciando nas expectativas de rendimento tanto por parte dos professores como dos alunos.

Dentro da perspectiva deste estudo sobre a avaliação, a visão que o professor tem do aluno é um fator de peso considerável no processo avaliativo. A tendência a considerar o aluno das classes populares como sendo menos capazes, escamoteia os reais problemas com que se depara hoje a escola em relação a avaliação, no sentido de minimizar os seus efeitos sobre o fracasso escolar e a seletividade, o que contribui para maximizar a culpa sobre o aluno.

"a repetição dos discursos e as tantas profecias fazem com que os alunos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fossem sua responsabilidade pessoal"¹¹

Além das condições de extrema dificuldade - já amplamente colocadas ao longo deste trabalho - existentes nesta escola, dificultando uma práxis condizente com o que se pode entender por ato educativo, vem se juntar uma visão estereotipada e preconceituosa sobre o aluno pobre, seu desenvolvimento dentro do processo educativo, condicionando as expectativas dos professores e sua compreensão sobre o fracasso escolar.

4.6. Fracasso Escolar: Uma Visão Produzida

Os dados provenientes do questionário de alunos e professores - e reforçados pelas respostas dos pais dos alunos - demonstram que a ideologia liberal é difundida de uns para outros a partir da família e reforçada pela escola.

Tomando-se o ponto de vista do professor, o que aparece nas suas respostas sobre os motivos para a "evasão" e repetência de modo mais saliente são as greves, seguido de fatores ligados à família do aluno e ao aluno. Apesar de nestas representações se fazerem presentes conteúdos de "bom senso" quando os professores se referem às condições de vida da família que muitas vezes fazem com que o aluno seja obrigado a deixar os estudos, predomina entretanto uma culpa sobre o aluno e sobre sua família. Assim, os professores entendem que falta interesse e esforço do aluno, bem como uma maior participação e interesse dos pais.

De igual modo, enfatizam que esse interesse é maior para os alunos das séries mais elementares e no caso da faixa com a qual trabalham, para aqueles da 5ª série.

Por que será que o aluno ao chegar à escola é "mais curioso", "mais participativo"? Se acompanharmos o fio das análises que vimos desenvolvendo não seria coerente supormos que é no interior da escola e do processo ensino-aprendizagem que podemos buscar as respostas plausíveis?

O modo como funciona a escola, os pobres recursos disponíveis, a falta de maior preparo do professor, os rituais, os mitos e a ideologia recorrente levam a uma desestrutu-

ração progressiva da criatividade, do potencial questionador e da curiosidade do aluno.

A visão liberal sobre a educação e o êxito escolar, hegemônica nas concepções dos professores se faz fortemente presente durante todo o questionário, através inclusive da presença insignificante de conteúdos relacionados aos fatores macro estruturais, determinantes em última instância, das condições atuais da educação escolar.

A relevância atribuída às greves como a maior responsável pelo fracasso escolar, mostra uma completa inversão quanto aos reais problemas que atingem o processo de exclusão do aluno da escola, bem como a descaracterização de um instrumento de luta importante. Se a greve traz certa dispersão ao processo normal da escola, com certeza não é responsável pelos altos índices de "evasão" e repetência hoje.

Podemos levantar as contradições e as ambigüidades presentes nas colocações do professor de que o fracasso escolar se dá devido a uma falta de base do aluno. Apesar do reconhecimento sobre a importância dos estágios pré-escolares para a aprendizagem, não haveria uma circularidade, uma inversão, nesta colocação?

A falta de base não existe por si só, mas implica numa "ausência", onde todos os elementos que envolvem a ação pedagógica devem ser considerados, inclusive o professor. Mais uma vez o professor toma um elemento como causa e efeito ao mesmo tempo, pois não seria de esperar apartir das posições imediatas que predominam no seu discurso, que procurasse um fator determinante para a falta de base do aluno dentro da própria escola já que é nesse espaço que tem predominado suas críticas de modo geral?

E mais: a falta de base do aluno é colocada pelo professor de modo tal que este desaparece da cena, como se não fosse dela um dos personagens principais. Esse aluno "sem base" foi aluno de um professor, e muitas vezes, da mesma escola durante anos.

Uma categoria que vem a salientar um "senso de realidade" dos professores sobre o problema do fracasso escolar diz respeito às condições da educação hoje. Neste sentido, se referem à completa ausência de material geral e didático, e ao próprio sistema escolar que não atende às necessidades do aluno. Isto pode significar que os professores questionam a adequação da proposta educacional escolar para as camadas populares presentes na escola pública? Não nos esqueçamos que esse "bom senso" se constitui num horizonte a ser buscado, que envolve sentidos controversos, e que supõe a participação ativa dos professores.

Um dado importante para a presente reflexão sobre o fracasso escolar, é que os índices de "evasão" na nossa realidade são superiores aos de reprovação. Nosso entendimento é que a situação da educação escolar está tão gritante que o aluno sequer chega a ser reprovado, porque os padrões e mecanismos que atuam na escola na verdade levam a uma expulsão desse aluno ainda prematuramente nas séries iniciais, após várias repetências.

A seletividade ocorre não só quando a escola deixa um grande contingente de jovens fora do processo educativo, mas igualmente, quando não consegue reter a maioria daqueles que nela estão. O presente estudo representa uma denúncia de que a seletividade é igualmente significativa mesmo após o grande afunilamento que se dá até à 4ª série primária - como têm demonstrado outras pesquisas - já que uma pequena parcela de alunos consegue concluir a segunda fase do primeiro grau - da 5ª à 8ª série- como comprovamos no contex-

to estudado.

Outra coisa importante: a "evasão" como um dos níveis do fracasso escolar pode ser um elemento a partir do qual poderemos redimensionar a compreensão sobre este fenômeno. Isto porque a expectativa predominante de que os alunos são os responsáveis diretos pelo fracasso escolar devido às características que lhes são inerentes como indivíduos pertencentes a uma classe "inferior" pode ser questionada, já que a escola sequer chega a confirmar a "incapacidade" do aluno através do seu desempenho, de suas notas, enfim, da reprovação.

Compreender a seletividade da escola significa considerar a estrutura econômica num sentido macro, a qual determina em última instância, as condições de acesso das classes populares à escola. Contudo, pelas respostas dadas pelos professores, há uma inversão destas relações de causa e efeito na explicitação do problema da "evasão" e repetência, o que aliás, outras pesquisas já confirmaram.

Assim, como o professor não é consciente do nexos escola-sociedade, ou deste como elemento construtivo da totalidade social e como tal abrigando no seu interior as contradições inerentes ao sistema capitalista, é compreensível que não veja as dimensões econômica e/ou política como os fatores essenciais a condicionar o cotidiano escolar. Ao invés disso, o professor culpa - o aluno e a família deste, o que demonstra uma compreensão imediatista e superficial dos problemas que permeiam a escola e seus determinantes.

Mas a perspectiva do fracasso escolar até certo ponto se diferencia para os professores quando se leva em conta a variável tempo de serviço. Isto confirma os dados da pesquisa de Mello¹² quando esta autora coloca que é no grupo de professores com maior tempo de serviço que predomina a culpa sobre o aluno e sua família. Como Mello, também supomos que não se pode atribuir essa relação ao conservadorismo entre os mais antigos, já que os professores mais novos no Magistério não tendem a culpar menos o aluno.

Contudo, existe entre os professores, independente do grupo ao qual pertencem quanto ao tempo de serviço, alguns elementos que os diferenciam quanto ao problema do fracasso escolar. A maioria deles tende a culpar as greves com intensidade semelhante, enquanto outros enfatizam o descaso dos governos para com a educação; e outros à família do aluno e o aluno. A homogeneidade da amostra de professores em vários aspectos, não tem permitido maiores questionamentos a partir de variáveis como sexo, e formação profissional ou séries que lecionam.

O que nos parece decisivo na visão do professor sobre o fracasso escolar, antes de qualquer variável específica como tempo de serviço, idade ou sexo, é a sua concepção de mundo. E isto é verdadeiro não somente quando tomamos as representações dos professores. A vida dentro da escola, os signos presentes no seu cotidiano, a convivência estreita com os professores da amostra nos dá fôlego suficiente para afirmar: muito do que o professor concebe sobre educação, bem como o seu fazer pedagógico, sua relação com o aluno, tem a ver com sua ideologia, com a sua visão de mundo, e, conseqüentemente, sua visão sobre os sujeitos, seu papel na sociedade, e o papel da escola em relação a ambos.

A perspectiva de construção de "novas sínteses superadoras" para o problema do fra-

casso escolar aparece nas representações de alguns professores através de conteúdos que demonstram um "senso de realidade" por parte dos mesmos, quando se colocam também como elementos a serem transformados.

Parte dos conteúdos das categorias ligadas ao professor se relacionam a exigências que fazem a si próprios, e que envolvem diretamente uma vontade própria, um querer fazer. Assim é que têm a expectativa de que passem a se dedicar e se interessar mais pelo aluno. Outros conteúdos destas categorias subentendem a dimensão política, pois se referem a aspectos sobre os quais somente indiretamente, através das lutas sociais e políticas os professores podem ter alguma influência: "valorização do professor", "melhor qualificação do professor" e "maior assistência ao professor". Indagamos se o que denominamos como dimensão "política" dentro das representações dos professores, não seria na verdade uma visão "assistencialista" - é o Estado que tem de resolver esses problemas. A percepção da situação precária do professor não tem levado necessariamente ao reconhecimento da sua importância para a mudança da escola, o que demonstra que essa passagem da consciência à ação não se dá automaticamente.

O nexos vida na escola e vida fora da escola compreende o "querer fazer" e o "como fazer". Isto é fundamental de ser levantado como problema. Primeiro, porque é muito significativo o percentual de respostas onde o aluno e a família aparecem como culpados pelo fracasso: a família tem que "participar mais", o aluno deve ter "mais estímulo" e "ser mais interessado".

Todos esses fatores são imprescindíveis para que o processo educativo se desenvolva a contento, os quais devem ser redimensionados a partir de questionamentos como: será verdade que o aluno não se interessa em estudar? Por que? Por que a família não participa tanto da vida escolar do seu filho? Somente a partir desses questionamentos tais colocações podem ter sentido. Não como causas implícitas do fracasso escolar, mas como premissas para a conscientização desta situação e para desencadear um processo de mudança.

Segundo, porque se o professor tivesse ultrapassado o nível do imediato para a consciência das relações intra e extra-escolares e daí para a ação política, 39,41% deles não colocariam a greve como o motivo nuclear para o fracasso escolar. Estas colocações feitas pelos professores levantam uma série de questionamentos: a validade da greve frente à chamada da população presente na escola pública; a visão da greve como instrumento de luta pela própria categoria e todas as implicações decorrentes que contribuem para arrefecer a formação de uma consciência política por parte daqueles que fazem a escola e todo o seu potencial de luta, como foi analisado no Capítulo II.

Por outro lado, o fato da questão salarial e do governo terem merecido destaque razoável pode se dar também pela situação de penúria do Magistério neste sentido, e o fato do salário das professoras hoje ser essencial para a renda familiar.

Mesmo questionável a relação direta e linear entre salários e melhoria do nível da educação escolar - e em consequência, uma diminuição dos índices do fracasso escolar - entendemos que a questão salarial é de fundamental importância neste processo, inclusive

como elemento potencializador para a luta mais ampla em defesa da escola pública de qualidade.

Pensamos que é no campo do político que as saídas devem ser buscadas, porque são fatores desta natureza que atuam a nível extra-escolar condicionando os fenômenos que ocorrem dentro da escola.

Mas cabe perguntar: como o professor compreende "o governo" e "o Estado"? Ao responsabilizar ou lhe outorgar o dever de atuar de modo a fazer frente aos sérios problemas da educação como vê a concretização ou as vias para tal? E a negação da greve como um instrumento a forjar as vias possíveis pode indicar a defesa de novas formas de luta?

Na verdade, a separação do que seja fatores intra e extra-escolares não é assim tão facilmente discernível como pode parecer, quando ambos estão imbricados numa relação de causa-efeito. Assim é que compreendemos que a origem para os problemas escolares, entre eles o fracasso, se encontra predominantemente na dimensão política e macroestrutural, a qual envolve a situação econômica de professores e alunos, formação do professor, valorização do professor, material didático-escolar, mas se consubstancializa dentro da escola.

A supervalorização de fatores intra-escolares, que não dependem diretamente da ação e vontade do professor, inclusive a culpa sobre o aluno e a família deste, e que segundo os professores são importantes para produzir o fracasso escolar, pode-nos sugerir que ele pouco questiona sua formação, competência ou participação no fracasso escolar.

A categoria "política" - assistencialista e paternalista - aparece nas representações dos professores quando estes dão sugestões de como arrefecer o fracasso escolar. Apesar da questão 24 se referir especificamente à escola, aos professores e aos alunos, predominam as respostas enfatizando "o governo" - 71,73%.

Ao colocar que "tudo é por culpa do governo" ou que as saídas dependem do governo o professor vai até o questionamento "dos políticos", "do governo", não problematizando a estrutura econômica e política que os produz.

Portanto, na base do que poderia ser uma consciência política da realidade aparece uma limitação cultural e histórica desta dimensão. Esta na realidade se confunde com um modo de fazer política tradicional - onde a participação acaba ao se eleger aqueles que devem resolver tudo por nós.

E os alunos, o que pensam do fracasso escolar? Em 75,66% das respostas evidenciam que conseguiram chegar até a série que cursam através de "esforço próprio", "interesse" e "vontade". Consideram que o esforço e interesse se justificam porque eles têm perspectivas futuras, objetivos a alcançar - 41,11% dos casos.

Estes conteúdos vêm a mostrar a hegemonia do pensamento liberal como concepção ideológica, a partir do momento em que se compreende a escola como direito de todos, e da educação escolar como instrumento para a ascensão social dos indivíduos que a ela têm acesso, idéia esta reforçada pela escola e introjetada pelos alunos.

Esta concepção predominante no cotidiano da escola - na ação pedagógica e nas relações - enfatiza a ideologia meritocrática e do dom pessoal, que traduzida para o processo de exclusão e do fracasso escolar, significa: obtêm sucesso nos estudos quem tem méritos e

estes dependem do esforço de cada um. Desse modo, o fracasso escolar é visto por todos - inclusive pelo aluno - como um insucesso e incapacidade do aluno de tirar notas boas devido a uma falta de participação dos mesmos e ao fato de que "não querem nada com os estudos".

A "falta de esforço" como fator principal a explicar o fracasso escolar é ainda reforçada quando o aluno enfatiza a categoria do "esforço" como estratégia ao sentir que está se saindo mal nos estudos - 78,57%. Somente aqueles alunos que dizem procurar o professor - 13,33% - parecem desconfiar que não lhes cabe a responsabilidade total pelo seu desenvolvimento no processo educativo. Mas ainda se constitui uma visão parcial sobre o problema, o que vem a demonstrar que o aluno se sente culpado pelo fracasso escolar, já que procura somente a nível individual - predominantemente - encontrar formas de mitigá-lo.

Enguita¹³ faz um paralelo muito rico de significado, ao tratar do êxito escolar e do êxito no mundo do trabalho. Segundo este autor, a alienação do trabalhador do processo e do produto de seu trabalho faz com que o sistema crie um aparato de "motivações extrínsecas" a fim de motivar o trabalhador e garantir o consenso e conservação do status quo.

Relacionadas ao mundo escolar existem as motivações extrínsecas como a aprovação social, as oportunidades ocupacionais e sociais e a possibilidade de evitar sanções; além de outras, mais diretamente relacionadas ao contexto social imediato do aluno, como a satisfação paterna e aprovação do professor. Diz Enguita:

"o êxito **per se** só existe nas distantes regiões celestiais da moral puritana não contaminada pela vida terrena, ou seja, em parte alguma"¹⁴

O castigo pelo fracasso escolar e o êxito são também extrínsecos à educação, por não serem desejados por si mesmos, mas pelo que prometem. As notas e os títulos, considerados por todos os segmentos da escola como partes integrantes e inseparáveis da educação, na verdade, seriam "credenciais simbólicas" cujo valor não é intrínseco à educação, mas se encontra fora dela, no social.

Como parte viva da totalidade social, e por isso não alheios mas permeáveis às concepções ideológicas que perpassam o todo social, os pais consideram que as razões principais para o fracasso escolar se encontram no aluno-filho. Desse modo salientam a "falta de interesse", as "más companhias", os "problemas de saúde" e "motivos de trabalho" como determinantes do fracasso escolar. Mas, principalmente a falta de interesse e esforço - 46,09% - dos mesmos.

A partir de sua experiência com crianças das classes populares, Grossi¹⁵ mostra como as expectativas negativas dos pais são decisivas para o desempenho dos filhos na escola, os quais tendem a repetir a história de fracasso dos seus pais, cuja trajetória educacional é marcadamente diferente daquela da classe dominante.

Os pais dos alunos também destacam a própria família - 37,87% das respostas - como responsável pelo fracasso escolar, vindo explicitado nos conteúdos a "falta de incentivo", a "falta de um lar", bem como a "perda do poder aquisitivo das pessoas".

Mesmo predominando consideravelmente conteúdos mais conformistas e estereotipa-

dos em relação as camadas mais pobres da população, o destaque para o trabalho precoce, bem como para o empobrecimento crescente das classes populares, se apresentam como a face de "senso da realidade" das representações dos pais. E significa que co-existe para uma parcela deles, apesar de não significativa numericamente, uma consciência crítica à respeito do problema.

Perceber os filhos - alunos como responsáveis pelo fracasso da escola mostra a predominância da concepção liberal, quando a escola é vista como acessível a todos indivíduos que tenham interesse em vencer, e para tal é só aproveitar o que ela tem a oferecer. Se alguém fracassa é por culpa pessoal. Desse modo são forjadas as falsas justificativas por este fracasso: a família, a pobreza, o interesse do aluno, entre outras.

A visão que os professores e os alunos têm sobre o fracasso escolar, construída ideologicamente, só tem servido para legitimar a opressão de classe e as relações de dominação dentro e fora da escola. Seus discursos e práticas não vislumbram perspectivas de que se sentem com poder para transformar a situação em que vivem. Isto é crucial para o processo avaliativo, determinando tanto a compreensão que se tem do mesmo, como a atuação, a prática avaliativa propriamente dita. Parece-nos que esta determinação é tão mais forte quanto mais frágil é o conhecimento teórico à respeito. Por parte do professor.

Ao predominar hoje nas escolas a falta de um maior embasamento teórico sobre a educação e, mais especificamente sobre a avaliação, faz com que os professores tendam a fortalecer a sua prática a partir de elementos sobre os quais têm um certo domínio - a própria experiência - reforçados pela sua concepção de mundo, motor das decisões que tomamos e norteadora da nossa inserção social e profissional. Assim é que a ausência de uma base teórica sobre a avaliação e o fracasso escolar, retroalimentam-se um ao outro num sentido de uma reversibilidade, reforçando o malogro da avaliação.

Entendemos ser urgente redimensionarmos a compreensão sobre o fracasso escolar - a partir de uma nova concepção de mundo e de homem como sujeito de direitos - como um fenômeno que não é inerente à educação escolar, nem tão pouco aos alunos pobres. O fracasso escolar é construído nas relações que se estabelecem dentro da escola, respaldadas pelos padrões escolares que são definidos levando-se em conta referenciais que ignoram a vivência das classes populares - por julgar esta vivência "inferior".

Conhecendo-se as condições que operam dentro da escola, altamente limitadoras e restritivas ao desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento, pensamos que, mesmo o processo educativo envolvendo relações, e dentro de um contexto, não se pode sequer considerar a participação do aluno no fracasso escolar, ao menos que o contexto, ou seja, aquelas condições adversas sejam superadas. Assim, salvo alguma mudança radical no sistema educacional, para nós o fracasso escolar constitui-se numa primeira instância, no fracasso do sistema escolar.

4.7. Avaliação: Instrumento Diagnóstico ou Arma Contra o Aluno?

A visão de mundo do professor, hegemônica na sociedade, a prática pedagógica anti-democrática que predomina hoje dentro das escolas e a formação deficiente dos professores ensejam uma compreensão por parte do aluno e do próprio professor de que o conhecimento existe independente e desvinculado do indivíduo. Na verdade, o conhecimento é "passado" ao aluno de modo esfacelado e sem sentido, como algo acabado sobre o qual ele não pode questionar.

Desse modo, a avaliação não poderia ser diferente do que tem sido: uma mera "constatação de resultados finais", e desvinculada do processo educativo. Uma forma reducionista de testar o que o aluno "sabe" e o que "não sabe" sobre um determinado conteúdo.

Dentro destas limitações a avaliação, tal como é realizada, limita as possibilidades de crescimento do aluno, não apontando saídas possíveis para o processo ensino-aprendizagem. É de caráter essencialmente autoritária, já que se constitui na maioria das vezes em uma forma do professor punir o aluno por comportamentos "reprováveis", e é realizada num único sentido - do aluno - e por um único sujeito - o professor.

A partir deste emaranhado de questões aparece a supervalorização da nota que o aluno prontamente absorve dos professores, e que tem agravado toda problemática da avaliação, ao criar naqueles não um prazer e um desejo de "saber mais" e ter acesso a novos conhecimentos, mas a todo custo tirar boas notas. Não interessa o conhecimento e a capacidade para aplicá-lo às novas situações, mas uma nota.

O erro nesta perspectiva é tomado como elemento a ser corrigido e não como um indicativo do nível em que o aluno se encontra dentro do processo de construção e apropriação do conhecimento. E ainda mais, a valorização da nota pelo professor também não o incita a reflexões no sentido de buscar suprir deficiências, ou por um reconhecimento da mesma como possível instrumento diagnóstico, mas contendo um valor em si, um meio de classificar os alunos em "aptos" e "inaptos".

A condução do processo de avaliação constitui-se não mais em fendas, mas num verdadeiro abismo entre o discurso proclamado por todos e a prática e função da avaliação na nossa sociedade. É absolutamente impossível pensar uma mudança da prática educativa e da estrutura do trabalho pedagógico na escola sem uma mudança na avaliação. Apesar de, na prática ser comum propor-se várias mudanças na dinâmica de sala de aula, no Planejamento e até nos pressupostos teóricos - quando existem - que norteiam o processo ensino-aprendizagem e manter-se intacta a avaliação.

Mesmo sabendo tratar-se de um problema a nível nacional, a realidade nas regiões mais carentes beira o caos no que diz respeito à formação do professor e - até como consequência disso - à inexistência de uma linha teórica que sirva de base para o processo de ensino, incluindo a avaliação.

Os professores não seguem, portanto uma diretriz essencialmente "tradicional" - apesar do certo predomínio desta linha teórica no "fazer" pedagógico, principalmente na avalia-

ção "do aluno". Não são tão pouco "escolanovistas", "críticos" ou "construtivistas". São técnicos do giz e do apagador, esta é a nossa realidade.

Quando muito, temos alguns professores, minimamente, lecionando numa área de estudo para a qual possuem uma habilitação, mesmo ainda questionável. Como, em tal situação, ter uma outra compreensão da avaliação? Como ser capaz de coordenar um trabalho coletivo? Junte-se a isso a pobreza generalizada da escola, dos professores e alunos quanto ao acervo bibliográfico de que dispõem. A fonte de pesquisa do professor são os livros que, por acaso, às vezes chegam para o aluno. Desse modo, os conteúdos programáticos são pobres e fragmentados.

A inexistência de qualquer regra pré-estabelecida sobre como proceder à avaliação, predominando a subjetividade e arbitrariedade, faz com que a mesma funcione como um instrumento utilizado pelo sistema contra o aluno. Atribui-se notas boas ao aluno pela sua "participação", pelo seu "bom comportamento", pela sua "frequência", sem que o coletivo dos professores e alunos tenham discutido e definido a priori quaisquer critérios como sendo característicos de uma "participação" do aluno. Ou sobre os comportamentos que seriam "recomendáveis" e por que.

Questões como estas devem ser feitas durante o Planejamento semanal e os Conselhos de Classe, cuja participação do aluno seria uma luz a clarear esses questionamentos, cujas respostas se encontram no campo técnico-político.

Se a formação do professor é extremamente deficitária quanto à sua competência para ministrar bem os conteúdos; para compreender os nexos que envolvem os elementos pedagógicos presentes na organização escolar, bem como para reconhecer na relação escola-sociedade o ponto nodal para que a escola possa ser aquilo que se propõe ser; se inexistente uma diretriz teórica norteadora de sua ação, resta ao professor "avaliar o aluno", e a partir do seu comportamento, de seus "bons modos", secundarizando os comportamentos cognitivos-afetivos e o desenvolvimento do aluno no processo educativo.

A dimensão política implícita na formação e competência do professor no que diz respeito à avaliação não envolve momentos estanques ou isolados um do outro, mas realiza uma unidade dialética, pois

"a competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos em si da educação escolar".¹⁶

4.7.1. A Avaliação: Um Caso a Confirmar a Regra

A observação empírica e a participação ativa junto aos professores nos momentos dos trabalhos coletivos nos dá subsídios para inferir que o modo como se realiza a práxis avaliativa não é específico do presente contexto pesquisado, mas vem a confirmar os dados de outros estudos a nível nacional, o que reflete condições da educação muito mais amplas.

Apontam igualmente, que pouca coisa mudou desde quando fomos alunos até hoje. Muitas concepções sobre o ensino e a aprendizagem perpassaram o ideário pedagógico e os métodos utilizados no ato educativo, mas não foram capazes de dar uma nova contextura teórica e prática à avaliação e romper com a trajetória tradicional e mecanicista que a tem

definido.

A diferença básica entre os estudos parece ser que no contexto ora pesquisado a discussão crítica da educação e da avaliação não avançou, existindo apenas embrionariamente no sentido de um descontentamento. Dados de pesquisas mais recentes, como a desenvolvida por Ludke e Mediano¹⁷, nos apontam um avanço na compreensão da avaliação por parte do professor como não restrita ao aluno, mas englobando a escola, a própria participação dos professores, técnicos e direção neste processo, junto com os pressupostos teóricos referentes ao processo de ensinar e aprender - cooperação e participação ativa - bem como dos procedimentos, técnicas e métodos utilizados.

Contudo, os pontos convergem mais do que se distanciam no modo como a avaliação é compreendida e realizada em contextos escolares diferentes. O fato da avaliação ser tema que deixa a todos inseguros e insatisfeitos na escola parece constituir regra geral nestes estudos. O mesmo pode ser dito sobre a preocupação em se avaliar "o todo do aluno", no qual o aspecto cognitivo tende a ser secundarizado frente ao comportamento disciplinar, aos aspectos de higiene e a aparência do aluno.

Ao enaltecer tais elementos na avaliação o professor inocenta a escola, e a todos os mecanismos e atores envolvidos no processo, culpando o aluno por um rendimento cujas causas se encontram dentro da escola como um todo e fora dela, na estrutura social.

Aparece da prática cotidiana dos professores pesquisados, que, apesar de enaltecerem os "objetivos gerais" e os "objetivos específicos", contidos nos planos de curso, estes não se referem, ou muito superficialmente, a conteúdos das teorias da aprendizagem e/ou conhecimentos didático-pedagógicos. São antes, objetivos vagos, copiados anos a fio para satisfazer a burocracia da escola.

Em nenhum momento os objetivos são revistos e recolocados a partir do "novo" que pode aparecer - e como aparece! - dentro do processo educativo escolar e das necessidades do aluno. Assim é que não é incomum ouvirmos de professores comentários negativos sobre uma turma inteira ou parte dela, que não consegue se adaptar aos seus moldes avaliativos. Raramente se dão conta de que eles próprios e seus métodos deveriam ser questionados, retomando o processo avaliativo a partir do que seria uma avaliação da própria avaliação.

A ausência de uma fundamentação teórica consistente, ou a existência de uma concepção sobre avaliação mais tradicional, com base em pressupostos positivistas e quantitativos, resultantes da formação deficiente de quem ingressa no magistério, leva a uma práxis avaliativa inibidora e autoritária a qual

"define de modo discriminatório o destino acadêmico do estudante, contribuindo para agudizar a seletividade do ensino"¹⁸

Se a avaliação é em essência classificatória, e se é compreendida como a avaliação "do aluno", ela define um "que fazer" imediatista e sem perspectiva intervencionista a nível do processo ensino-aprendizagem, sendo reduzida a mera constatação de resultados.

Esta atitude delineada a partir de objetivos pré-definidos que visam adequar os alu-

nos e seus rendimentos a partir de padrões normativos, tem feito com que o professor não priorize um rico processo interativo e criativo na construção do conhecimento, limitando-o a momentos estanques e distantes daquilo que necessita o aluno.

A compreensão corrente de que se avalia "o aluno" ou que a avaliação "da aprendizagem" traz implícito uma visão que ignora o processo, enfatizando o produto, e por isso unilateral, terminal e excludente. Se o professor não teve acesso ao conhecimento sobre a avaliação como um processo que envolve uma relação, e como tal, envolvendo indivíduos mais um contexto, ele exclui da avaliação a escola e a sua intervenção como coordenador do processo.

Como nos estudos de Hoffmann¹⁹, os dados da presente pesquisa mostram que a avaliação é tida pelos professores - e introjetada pelos alunos - como momentos estanques e pré-definidos pela escola e cumpridos a cada bimestre. Esta visão reducionista faz com que a avaliação seja erroneamente compreendida como sendo igual aos instrumentos utilizados para efetivar uma de suas etapas. Assim, para o professor avaliar é fazer provas, trabalhos entre outras atividades; qualquer outra atividade fora desse contexto de testes e notas não é vista como avaliação.

Essa visão estreita e restritiva sobre a avaliação, ao "tomar o processo por apenas uma de suas partes", tem limitado sobremaneira a atuação de professores e alunos. Ao ser tratada numa perspectiva mecânica a partir da memorização de conteúdos que foram "transmitidos" aos alunos, e tratados a partir de critérios quantificáveis, a avaliação aparece para professores e alunos como algo separado do processo educativo como um todo. Diz uma professora sobre a avaliação :

"eu observo tudo do aluno durante toda a aula, mas também considero importante o conhecimento adquirido"

Tal compreensão da avaliação compromete a participação crítica e democrática do aluno e os momentos ricos de descobertas e de reapropriação do saber de modo qualitativo, dinâmico, e porque não, com alegria, sem as habituais tensões que cercam a parafernália avaliativa.

A separação entre a avaliação e o processo educativo exclui a participação do aluno como sujeito, enfatizando a participação do professor como agente detentor de um poder e de todo o saber. Desse modo, a avaliação se descaracteriza como um processo diagnóstico e plural, o que reforça a ideologia e os estereótipos veiculados na sociedade e na escola sobre a relação pobreza versus capacidade intelectual.

A visão da avaliação como um componente fora do processo educativo, presente na visão da comunidade escolar e nas respostas dos professores ao questionário, aparece também quando os mesmos tratam da dificuldade de avaliar o aluno devido a uma "falta de conhecimento" dos mesmos. Ora, se entendemos a avaliação como uma ação questionadora dos conteúdos, do processo e dos sujeitos nela envolvidos, considerar que o aluno não atingiu os objetivos predeterminados já se constitui uma avaliação.

O mesmo pode ser dito quando o professor considera difícil a avaliação devido a di-

ferências entre os alunos quanto ao nível de conhecimento dos mesmos. Exatamente um dos elementos que dá sentido à avaliação - que é o reconhecimento das diferenças e trabalhar a partir e com elas - constitui-se em uma barreira. O que demonstra uma visão estática sobre o que se constitui, na verdade, em um processo. E ainda, uma dificuldade a nível teórico-metodológico no sentido de criar possibilidades de intervenção a partir do universo diferenciado dos alunos.

De modo geral, os professores colocam em segundo plano ou mesmo desconhecem elementos significativos dos conteúdos ministrados e dos componentes lógicos que envolvem uma determinada aprendizagem tanto no que se refere ao significado dos mesmos para a matéria que lecionam, quanto ao significado que possam ter para a própria vida do aluno.

Mesmo quando o professor considera que realiza uma avaliação contínua, a metodologia que utiliza não foge desta concepção meramente quantitativa e terminal. Significa que ele dá nota ao aluno a partir de critérios como comportamento disciplinar, frequência e participação, postura física ao movimentar-se, até sua capacidade de tolerância frente ao autoritarismo e arbitrariedade que dominam as relações na escola - "avaliam se sou paciente ou não", diz um aluno - deixando em segundo plano aspectos cognitivos como a capacidade para lidar com novos conhecimentos e generalizá-los para novas situações.

Para Enguita²⁰, a escola através da avaliação contínua na verdade estreita ainda mais uma conformação do aluno às normas preestabelecidas, bem como o controle da escola sobre ele. E mais, considerando-se que na realidade escolar a avaliação tem essencialmente uma função autoritária e classificatória, quando realizada de modo contínuo torna-se um instrumento muito mais opressor.

Tal compreensão sobre a avaliação contínua parece refletir uma formação deficiente do professor quando sabemos da superficialidade teórica com que se aborda estes temas fundamentais, e da transposição acrítica dos mesmos através dos modelos importados de outras culturas. A utilização de uma determinada metodologia avaliativa supõe uma "opção educacional" e este aspecto, nos parece, inexistente na presente amostra de professores, os quais procedem a uma avaliação mais intuitivamente, baseados na sua experiência como alunos, no passado. Dado, aliás, confirmado em outros contextos nos estudos de Hoffmann²¹.

Além de autoritária e inibidora, a avaliação tem se constituído num instrumento maciço de controle e coerção sobre o aluno e de conformação às normas estabelecidas a partir das concepções dominantes.

Tais concepções ideologizadas dizem respeito a uma suposta "incompetência" ou "incapacidade" inerente à condição de classe, e ao papel da escola na ascensão social dos indivíduos. É assim que 62,5% dos professores dão ênfase na avaliação a supostas características do aluno pobre. Diz um deles:

"faço a avaliação dos alunos a partir dos hábitos bons e ruins"

Alguns estudos recentes têm apontado a avaliação como possuindo um amplo significado cultural. É neste sentido que Nilo²² coloca que a avaliação se constitui num elo de li-

gação entre a educação e a cultura, e que traz implícito na sua teoria e na sua prática os valores de uma cultura específica e ao modo como esses valores são vivenciados pela mesma.

Estas colocações reforçam os estudos de Hoffmann quando esta diz que o referencial utilizado pelo professor ao avaliar seus alunos tem sido a sua experiência de quando foi aluno no passado. Leia-se: os mesmos pressupostos valorativos de teorias importadas acriticamente de outras culturas, ou a partir de valores de nossa cultura, já superados, mas que se constituem num porto seguro para o professor - "um apego ao conhecido como um rejeito do desconhecido", no dizer de Nilo.

A ausência de uma fundamentação teórica sobre a avaliação faz com que todos os aspectos deste processo sejam alterados e/ou distorcidos, predominando atitudes aleatórias, ou comportamentos radicais como o espontaneísmo ou o autoritarismo desmedidos, ambas prejudiciais ao processo, já que impossibilitam uma avaliação "sistêmica ampla": a nível mais macroestrutural, avaliar a escola como um instrumento que contribui para a reprodução da estrutura social; e num nível micro estrutural, avaliar sua organização, suas limitações a nível material, até o trabalho do professor como agente fundamental no processo educativo. Estas atitudes fazem com que

"ou o padrão de ensino se coloque num patamar muito baixo, para que todos possam atingir níveis mínimos de aprendizagem, ou são estabelecidos critérios muito elevados, de maneira que só uns poucos conseguem alcançá-los".²³

Ainda corroborando a visão estática sobre a avaliação, vê-se na prática cotidiana do professor e a partir dos dados provenientes do questionário, que este põe em dúvida a fidedignidade dos instrumentos que utiliza na avaliação, o que vem a reforçar a demasiada valorização que atribui ao aspecto "técnico" deste processo. Mas pode-se considerar também que tais dúvidas quanto ao "quantitativo" e ao "técnico" da avaliação pode apontar para uma desequilíbrio em relação ao problema, quem sabe, o aflorar de uma posição crítica e posterior transformação.

Quando interrogados sobre os requisitos essenciais para a promoção do aluno, os professores colocam enfaticamente o "domínio do conteúdo", destacando ora percentuais, ora relacionando-o às séries anteriores. Outros ainda, explicitam que o domínio exigido se refere unicamente às matérias Português e Matemática. Mesmo considerando-se essencial para o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento - principalmente nas séries posteriores - o domínio da leitura e da escrita, tais colocações apontam mais para um reconhecimento de uma hierarquia no que diz respeito às áreas de estudo e suas disciplinas correspondentes.

Mas não deixa de ser uma demonstração de "bom senso" por parte do professor eleger como requisitos para a passagem do aluno de uma série para a seguinte, "saber ler e escrever corretamente". Linguistas e gramáticos reconhecem a importância desses elementos para a vida do indivíduo e, no caso do alunos, fundamental para o seu desenvolvimento nas demais disciplinas.

O mesmo pode ser dito sobre o "domínio das quatro operações matemáticas", quando parece ser consenso que este domínio é que garante que o aluno possa compreender todos os demais conteúdos posteriores.

Contudo, muitos estudos têm apontado a supervalorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras no meio escolar. A nível nacional este fato adquire um sentido político quando consideramos que no pós-64 houve uma forte estrinção da área humanística e social, por motivos que todos conhecemos. Esta restrição foi incorporada pelos programas oficiais em todas as instâncias do ensino público e utilizada com ou sem nenhuma crítica pelos professores. Naturalmente que a própria visão sobre o que é ciência ou sobre o caráter científico de uma determinada área de estudo também tem um peso sobre a hierarquização das disciplinas, quando o modelo das ciências naturais predomina, colocando a "cientificidade" das áreas sociais num plano menor ou inferior.

O horizonte possível de mudança na avaliação aparece nos dados do questionário através de conteúdos diversos: quando o professor ao colocar o que pensa sobre a avaliação que faz "dos" alunos destaca uma preocupação em não cometer injustiças; ou quando diz que sua avaliação é "razoável" porque não conhece outra forma de avaliação; ou ainda, quando alguns deles compreendem que o processo avaliativo não se restringe a uma mera atribuição quantitativa.

"quero que esse sistema mude por completo, não só o de avaliação como também toda estrutura da escola e do país. Principalmente a burocracia... bimestres... a aprendizagem é um processo lento, e porque tanta pressa para a avaliação? A avaliação deve ser todos os dias, todas as horas."

Através desta colocação, o professor demonstra compreender que a construção do conhecimento segue uma progressão; questiona a divisão do tempo e do processo educativo e conseqüentemente da avaliação vistos como etapas pré-definidas e estanques.

E, finalmente, reconhece suas próprias limitações a nível de competência para implementar uma transformação neste processo, mesmo consciente de que qualquer mudança terá que partir dele próprio, de sua participação genuína no sentido da construção de novas perspectivas.

Tal como ocorre nas escolas de modo geral, fica claro que a avaliação é

"considerada um ato penoso de julgamento de resultados... (e envolvendo) fórmulas cada vez mais apuradas de dar cabo a essa difícil tarefa, tornando-a mais eficaz para minimizar os conflitos resultantes entre alunos e professor... sem se dar conta (o professor) de que a imprecisão e a injustiça decorrem justamente do uso equivocado da medida em educação"²⁴

Como apontam outros estudos e o presente, há um descontentamento geral dos professores em relação a avaliação que realizam. E quando tentam explicitar o porquê e reivindicar mudanças, o fazem no sentido eminentemente técnico. Além de relacionar-se com uma visão tecnicista sobre avaliação, ainda hegemônica, estas colocações dos professores também demonstram a predominância de um modelo determinado de educação e a falta de

reciclagens qualitativas periódicas. Assim sendo, o professor tem como "porto seguro" uma concepção de avaliação que ele conhece bem e sobre a qual tem um certo domínio - no presente caso, suas lembranças e experiências quando foi aluno, ou as concepções positivistas que têm predominado nos cursos de formação.

Quanto aos alunos, ao tratar da avaliação, 60,39% deles reforçam a visão dos professores sobre a avaliação reduzida aos procedimentos e instrumentos avaliativos e à nota - 42,29% das respostas.

Este dado deixa claro a valorização da nota, coincidindo com os estudos de Hoffmann, para quem a avaliação, ao contrário, se refere

"a problematização, questionamento e reflexão sobre a ação... no sentido indagativo, investigativo."25

A supervalorização da nota dificulta ou impede que a escolarização seja vista como um processo, desvinculando-a da avaliação como diagnóstico de uma situação de desenvolvimento do aluno na construção do conhecimento, e inversamente, levando a uma compreensão do conhecimento como algo "adquirido" por memorização, e inquestionável.

Se compararmos a compreensão de alunos e professores sobre a avaliação vemos que esta coincide em todos os aspectos que consideramos. Assim, o aluno - 37,99% - diz que, com os resultados da avaliação, a nota, o professor "faz outra prova", "ajuda para que a gente melhore". Como o professor, o aluno entende que se "avalia o aluno" e seu desempenho, daí que quando este tira notas baixas, tudo que é feito posteriormente pelo professor é unilateral, direcionado a "melhorar o aluno".

"se tem comportamento bom, tem nota boa"

"vê se você se comportou direito... como a gente deve se sentar".

Consideramos que o modo recorrente de se conceber e proceder à avaliação a partir predominantemente dos elementos que constituem a prática avaliativa tradicional, restringe uma visão mais objetiva e científica deste processo, o qual é ainda agravado pela relevância dada sobre os meios de controle e coerção utilizados pelos professores, designados como "comportamento do aluno".

Quanto ao controle sobre o comportamento do aluno, este traz implícito uma concepção da escola como um prolongamento do lar e lugar de desenvolvimento integral do indivíduo. Desse modo, corrigir a postura do aluno ao sentar, ao andar e ao entrar na sala são comportamentos priorizados pelo professor nas séries iniciais, quando, nos parece, os alunos ainda são incapazes de revidar o autoritarismo das relações escolares e são mais conformistas com a autoridade do adulto, tal como ocorre com a relação paterna.

À medida que se caminha para as séries posteriores - 7ª e 8ª - percebe-se que estas exigências são diluídas, seja porque foram incorporadas pelo aluno, seja porque as expectativas com o "quase adulto" são outras. Os comportamentos são agora mais de ordem disciplinar: trata-se de desfazer a formação dos grupinhos "bagunceiros" e de garantir o silên-

cio em sala de aula, principalmente.

Desse modo, comprovamos que inexistente para a maioria dos professores uma visão do conhecimento como resultante da ação do homem e das relações sociais que se estabelecem dentro de um processo histórico, e por isso passível de questionamento e reconstrução e para cujo acompanhamento não importa uma nota.

Pode-se ainda levantar como questão a arbitrariedade dos escores atribuídos nas atividades escolares. Quando um professor coloca um 7 numa prova de Geografia, o que este significa? que o aluno apreendeu os conteúdos abordados? que se comportou razoavelmente? que se esforçou ou se interessou, que foi participativo? E em que "dosagem" para obter uma nota 7? Ou ainda, significa que faltam 3 pontos de compreensão para que o aluno saiba tudo sobre o conteúdo explorado na atividade?

Se as notas são dadas tendo-se como base um contínuum de zero à dez, o zero significa ausência de conhecimento? Este pode ser atribuído ao aluno? Existe o nível zero de construção ou aquisição de um determinado conhecimento?

Pelo que vemos no cotidiano dos Planejamentos das aulas nenhum critério é definido a priori quanto ao que considerar como requisito para a atribuição das notas. Elas têm um valor por si só e definitivo. Assim, o professor não tem qualquer garantia de que com mais algum tempo - por exemplo, mudando a sua forma de atuar - um aluno reprovado por alguns décimos não atingiria um nível de construção do conhecimento satisfatório para ser promovido para a série seguinte.

Por que o professor "persegue um escore", dificultando ou impedindo o desenvolvimento que seria normal, do aluno? Sua formação possibilita ao mesmo compreender determinados pressupostos que embasam os conteúdos que leciona e a partir disso definir metodologias a serem utilizadas? E a escola, oferece contrapartidas para o acompanhamento desse aluno?

Percebemos que o desencadeamento das atividades pedagógicas encerra uma compreensão bastante limitada sobre a avaliação, e que não são vistas como uma etapa do diagnóstico crítico para uma ação posterior de intervenção facilitadora no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Muito frequentemente os objetivos pré-estabelecidos jamais são revistos.

Se a formação do professor é altamente comprometida no que diz respeito ao conhecimento sobre as linhas teóricas existentes sobre a aprendizagem e a aquisição e construção do conhecimento, isso é ainda mais grave quando se trata da avaliação. Para aqueles poucos professores que cursaram o pedagógico ou uma graduação relacionada a sua área de atuação - frequentemente já como professores - estas questões foram tratadas tendo como referencial os modelos comportamentalistas e quantitativos.

O que acontece no contexto ora pesquisado confirma os estudos de Hoffmann²⁶ ao tratar do problema da confusão que os professores fazem quanto à utilização do termo "medida" ao atribuir nota às atividades desenvolvidas pelos alunos. Desse modo, o professor equivocadamente "dá e retira nota" a tudo que é comportamento do aluno: sua disciplina, participação e frequência, principalmente, bem como para aspectos cognitivos para os

quais não se pode admitir escores precisos como redações, pesquisa teórica, entre outros. A esta compreensão de que tudo pode ser medido vem se juntar à "impressão geral" que o professor tem sobre o aluno, a qual em muitos aspectos é construída intuitiva e/ou ideologicamente, reforçando o malogro do fracasso escolar.

O mesmo pode ser dito do entendimento que têm os professores do significado dos "testes" realizados com os alunos. As respostas aos itens do questionário que tratam explicitamente do tema avaliação estão recheadas de atribuições relativas a aplicação dos testes como mera constatação de resultados e sua posterior expressão em valores numéricos, igualmente colocados por Hoffmann²⁷. Este modo de conceber os testes, ainda segundo esta autora, traz sérias limitações quanto à compreensão do mesmo como fundamento para a ação educativa e como.

"procedimento investigativo, como ponto de partida para o ir além no acompanhamento do processo de construção do conhecimento".²⁸

Assim procedendo, o professor ao se pautar unicamente nas notas alcançadas pelo aluno para decidir sobre sua aprovação ou reprovação, estará, tenha ou não consciência disso, contribuindo para o alijamento do processo educativo parte significativa das camadas populares que estão na escola pública.

4.7.2. A Compreensão do Erro Dentro da Avaliação Classificatória

Tratar da avaliação requer que nos detenhamos num elemento importante para este componente do processo educativo e que tem sido fatal para os índices de reprovação a cada ano. Trata-se do erro e ao modo como este é concebido pelo coletivo docente e discente.

Quando dizemos para nós mesmos a palavra "erro" imediatamente uma fileira de outras palavras, de sentido negativo nos vem ao pensamento. Errar é não acertar; é fazer diferente de uma expectativa "ideal" ou fugir de uma norma estabelecida. Com certeza não é outro sentido diverso desta versão do "senso comum" que predomina na visão dos professores ao considerarem o desempenho dos seus alunos numa determinada atividade escolar, a partir dos acertos e erros "cometidos".

A partir das observações empíricas durante as aulas regulares ou no período dos testes, trabalhos, etc., e inclusive nos momentos bastante informais com os professores, pudemos constatar a compreensão que estes e os alunos de modo geral têm sobre o erro, bem como o papel que este desempenha dentro da avaliação - tal como é realizada - para a exclusão do aluno do processo educativo.

O erro "cometido" pelo aluno muitas vezes é objeto de humor entre os professores. Não é incomum que nos momentos de encontro coletivo um professor comente, rindo, para um colega que o aluno "x" resolveu uma operação matemática de um modo "errado", o qual na verdade pode ter bastante sentido para ele naquele momento dentro de sua etapa de desenvolvimento. E estas informações o professor não detem em absoluto.

Se o professor é demasiadamente despreparado na sua formação quanto aos conhecimentos sobre a avaliação, o que dizer sobre o erro? O fato da maioria trabalhar fora de sua área de habilitação tem trazido muitos problemas no momento em que o professor vai formular um teste para seus alunos. E sendo assim, é de se esperar que o mesmo aconteça no momento da correção.

De modo geral os itens das provas escritas são formulados de modo linear, sem lugar para a interrogação, negando ao aluno o exercício do pensar, de formular hipóteses acerca do que é colocado, e aos quais vai corresponder uma "correção" por parte do professor de mesmo sentido imediatista e limitador.

Esta concepção do erro tem sido objeto de estudo a partir da teoria psicogenética de Piaget e dos construtivistas atuais. É portanto, um objeto científico cujo conhecimento tem se restringido aos intelectuais pesquisadores e a poucos profissionais envolvidos com o cotidiano escolar, e só muito recentemente, apesar do trágico que esse desconhecimento acarreta para a vida de milhares de alunos que têm sido excluídos do sistema escolar em todo o país.

Diz Piaget à respeito:

"... do ponto de vista da invenção, um erro corrigido (pelo próprio indivíduo), pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos e a comparação entre erros dá lugar a novas idéias".²⁹

Infelizmente esta perspectiva de "erro construtivo" - como um momento em que o aluno "ainda não" é capaz de considerar todos os dados sobre um determinado conteúdo, o professor desconhece. Ao invés disso, o erro é tomado como uma incapacidade do aluno, já que o professor não tem conhecimento suficiente para analisar a lógica implícita nos erros cometidos, orientando-se tão somente pela cópia o mais fiel possível do texto transcrito do quadro-negro ou do livro.

Tais atitudes do professor só prejudicam o aluno, ao arrefecer sua capacidade de pensar,

"de aprimorar suas hipóteses, reorganizar o saber, alcançar, de fato, conceitos superiores... e ampliar perspectivas"³⁰

Na tentativa de construir a crítica da avaliação, levando-se em conta as lacunas de uma formação deficiente e em geral acrítica do professor e a partir de uma perspectiva coletiva, se faz necessário priorizar a unidade teoria-prática, partindo do cotidiano da avaliação através dos sentidos que lhes são atribuídos por alunos e professores.

Na prática, significa que os momentos coletivos do Planejamento semanal e dos Conselhos de Classe bimestrais deverão ser retomados a partir de novas perspectivas, de modo que se possa trabalhar as dificuldades cotidianas inerentes ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação.

Os caminhos buscados serão reforçados à luz dos trabalhos científicos existentes sobre a educação de modo geral, e em particular, sobre a avaliação, o que já se constitui um passo importante para um aprimoramento na formação do professor - no sentido do que

Mello³¹ denomina "competência profissional" - partindo para a definição de pressupostos a nível filosófico-poético e metodológico. É a partir desta compreensão dialética e crítica que outros elementos pedagógicos poderão fluir e serem trabalhados em conjunto.

Definimos a avaliação como um processo dialético de acompanhamento crítico, dinâmico e participativo do ato educativo, tendo em vista a construção e apropriação do conhecimento e de valores por parte do aluno.

Tomar a avaliação como processo significa expurgar do discurso corrente, unilateral e reducionista, a compreensão de que se avalia "o aluno". Trata-se agora de questionar o processo educativo, e assim sendo, professores, métodos, conteúdos e alunos serão sempre avaliados.

Esta conceituação sobre a avaliação supõe a criação de um ambiente favorável às relações democráticas entre os atores principais, alunos e professores. Se a preocupação central está na construção do conhecimento, supõe-se igualmente prover condições para o desenvolvimento do aluno respeitando a individualização no processo de construção do conhecimento.

Respeitar as individualidades requer novas e diferenciadas metodologias, não massificadas, mas diversificadas. Requer igualmente, novas atitudes do professor frente aos momentos em que os instrumentos de avaliação são utilizados.

Com a avaliação objetiva-se investigar em que nível encontra-se a apreensão do aluno sobre determinado conteúdo e sua capacidade de aplicá-lo a novas situações. Neste sentido, o desempenho do professor neste processo, a relação professor e aluno, bem como a pertinência de determinados conteúdos e métodos tomam outra dimensão durante a realização dos testes de aproveitamento.

Atitudes como não ajudar o aluno porque o professor precisa testar o que ele "sabe" e "não sabe", perdem todo o seu sentido, importando o "como ele aprende" e "o que aprende". Assim sendo, faz muita diferença a participação ativa do professor. Ou seja, os momentos solitários vividos pelos alunos durante provas, trabalhos e outras atividades escolares terão que ser substituídos pela co-participação instigadora, provocativa, e porque não, amigável do professor.

O argumento científico para tal proposta vem de Vygotsky³². Segundo a perspectiva por ele adotada, aquilo que o aluno consegue realizar sozinho nos dá indícios do seu nível de "desenvolvimento real" - ou seja, atual. Este conhecimento é imprescindível no momento em que o professor vai formular as questões de um teste para seus alunos, por exemplo, a fim de verificar em que nível se encontram no processo de construção do conhecimento.

Mas, uma outra perspectiva do desenvolvimento diz respeito às atividades que os alunos não conseguem realizar sem a ajuda de outrem e que envolvem o que Vygotsky chama

"zona de desenvolvimento proximal", que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes"³³

Vemos como imprescindível resgatar e socializar para os professores pressupostos como estes supra citados sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo. Tais conhecimentos podem servir de base para a problematização da avaliação a partir da discussão das situações cotidianas vivenciadas pelos professores, num processo crítico, cooperativo e coletivo; e serão importantes também no sentido de desmontar e desestabilizar o ritual que tem caracterizado os momentos dos testes, já que estes são compreendidos pelos professores e alunos como sendo de avaliação da "aprendizagem do aluno". Ajudaria igualmente a desarmar a avaliação de seu caráter unilateral, autoritário e solitário, quando se pode enxergar "os possíveis" na reapropriação do saber, tendo em vista que o "ainda não" são funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário e como tal, necessitam de situações cooperativas e solidárias. Sobre este aspecto Vygotsky acentua que

" ... aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã"³⁴

A partir disso, a avaliação deverá ser redimensionada a partir da compreensão do "aproveitamento escolar" não como

" armazenamento de informações mas referente ao uso que se faz das mesmas: fatos, situações e eventos devem propiciar ao aluno a construção de princípios gerais, de pontos de vista, de teorias e idéias sobre a realidade que se tem, sobre a realidade que se quer ter e sobre como, partindo de uma, pode-se chegar à outra... e o erro como resultado de uma postura de experimentação, onde a criança levanta hipóteses, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova."³⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(CAPÍTULO IV)

- 1-FERNANDEZ, Mariano Enguita. A face oculta da escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. p.179.
- 2-KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p.67.
- 3-IBIDEM, op. cit. p.68.
- 4-CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1985. Cap. II. p.80.
- 5-CARRAHER, Terezinha Nunes. Sociedade e inteligência. São Paulo, Cortez, 1989. p.27.
- 6-CARRAHER, Terezinha Nunes. Na vida dez, na escola zero. 5ed. São Paulo, Cortez, 1991. p.123.
- 7-MELLO, Guiomar Namó. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1988. p.100.
- 8-MANACORDA, Mario Aliguiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1989. p.85.
- 9-CARRAHER, Terezinha Nunes. Sociedade e inteligência. _____. p.56.
- 10-IBIDEM, op. cit. p.25.
- 11-MELLO, Guiomar Namó. op. cit. p.51.
- 12-IBIDEM, op. cit. p.97.
- 13-FERNANDEZ, Mariano Enguita, op. cit. p.194-5.
- 14-IBIDEM, op. cit. p.194.
- 15-GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização: espaço político e possibilidades de realização. Coletânea AMAE, Belo Horizonte, 1990. p.11.
- 16-MELLO, Guiomar Namó. op. cit. p.34.
- 17-LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia, coords. Avaliação na escola de 1º. Grau: uma análise sociológica. Rio de Janeiro, Papirus, 1992. 157p.
- 18-LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação, Brasília, AEC. 15(60): 23-37, abr./jul., 1986. p.29.
- 19-HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio. uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Educação Realidade, 1991, p.30.
- 20-FERNANDEZ, Mariano Enguita. op. cit. p.206.
- 21-HOFFMANN, Jussara. op. cit. p.12.

- 22-NILO, Sérgio U. O desafio da américa latina à teoria e prática da avaliação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Suplemento especial, 1980. p.52-4.
- 23-ANDRÉ, Marli, E.D.A.. A avaliação da escola e a avaliação na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74): 68-70, ago., 1990. 69p.
- 24-HOFFMANN, Jussara. op. cit. p.30 e 50.
- 25-IBIDEM, op. cit. p.17.
- 26-IBIDEM, op. cit. p.48.
- 27-IBIDEM, op. cit p.55
- 28-IBIDEM, op. cit p.56.
- 29-PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989. p.60-1.
- 30-HOFFMANN, Jussara. op. cit. p.75.
- 31-MELLO, Guiomar Namó. op. cit., p.43.
- 32-VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo, Martins fontes, 1984. p.96-7.
- 33 - IBIDEM, op. cit. p.97.
- 34 - IBIDEM, op. cit. 98.
- 35-DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara Lúcia, Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74): 71-5, ago., 1990. p.72 e 75.

Eu Avalio, Tu Avalias, Nós Avaliamos: Conclusões e Perspectivas.

O presente estudo partiu da compreensão de que a educação escolar se constitui uma mediação imprescindível para o processo de transformação social, favorecendo uma maior e mais qualitativa inserção do indivíduo a nível cultural, político, econômico e social.

Como parte da totalidade social, entendemos que a educação escolar traz no seu interior os movimentos dialéticos e contraditórios que definem uma sociedade de classes, e como tal, contribui para a reprodução da estrutura social.

É o movimento contraditório que constitui a dinâmica do cotidiano escolar que permite a existência no seu interior de posições ou visões de mundo diferenciadas. A existência do conflito entre posições que possuem um conteúdo de consenso à ideologia dominante e àquelas que tentam criar a escola da classe dominada é o motor para a transformação. Mesmo reconhecendo os limites da educação escolar como capaz de reinventar uma nova sociedade, mais justa e mais democrática, lutar pela transformação da escola significa arrefecer ou neutralizar alguns dos mecanismos nelas existentes e que contribuem para a reprodução da estrutura social.

Dentro desta lógica contraditória coexistem na escola mecanismos gerados pela estrutura social imbricados, e, em última instância, determinantes dos mecanismos intra-escolares que dificultam ou mesmo impedem o direito à educação e à permanência na escola de uma parcela significativa das classes populares.

A avaliação, tal como ocorre hoje na nossa realidade é o componente educativo escolar que mais tem contribuído a nível intra-escolar para a exclusão do aluno do direito ao saber; e ao nível estrutural mais amplo, num mecanismo escolar a reforçar as desigualdades inerentes a uma sociedade capitalista e classista.

Cabe a nós educadores comprometidos possibilitar a criação de uma prática dialógico-política que venha a desvelar as contradições presentes no cotidiano escolar. De colocarmos os problemas de modo crítico, como condicionados por uma estrutura social desigual e a partir daí redefinirmos uma praxis educativa que esteja a serviço das classes dominadas.

Esses elementos são fundamentais para a transformação da escola que temos, sem secundarizarmos a necessidade de criação de uma nova ordem econômica e social. Neste sentido, a escola teria um papel importante mas as lutas para atingir estas mudanças macro se dão também em outros campos.

As condições de extrema precariedade da escola exige uma resposta imediata daqueles que estão envolvidos diretamente no processo educativo, mesmo ainda nesta sociedade desigual. Não podemos nos calar frente ao fracasso escolar institucionalizado, o qual tem impedido que centenas de alunos possam prosseguir seus estudos e usufruir de outros bens sociais.

O nosso estudo trouxe à luz que um dos mecanismos externos que compromete substancialmente a construção de uma escola de qualidade diz respeito ao fator econômico, como a falta de incentivo do Estado para com a educação, como também envolve as condi-

ções econômicas das famílias dos alunos, que não cobrem as exigências mínimas do sistema de ensino.

A nível intra-escolar e não desligado dos mecanismos estruturais, aparece da prática e das representações dos professores que a visão de mundo é um fator preponderante a dificultar uma mudança na escola. E que junto com uma visão assistencialista e paternalista sobre o Estado, a concepção hegemônica sobre a educação é o pensamento liberal.

Este pensamento tem perpassado a visão que se tem do aluno e do fracasso escolar, incentivando uma prática avaliativa unilateral, anti-democrática e classificatória. Assim que o professor tende a culpar o aluno fracasso escolar, predominando o discurso da "falta de interesse". Além do que inexistente para a maioria do professorado uma consciência quanto ao nexo educação e estrutura social, educação e visão de mundo, e educação e transformação social.

Outro elemento da prática educativa que tem arrefecido aquilo que justifica a existência da escola, diz respeito à falta de competência do professor; ao "fazer", para que o aluno possa se apropriar do conhecimento universal e de novos valores de modo crítico. Junto com a visão de mundo, a "competência profissional" coloca em primeiro plano - no sentido de uma busca para mudança - a formação permanente do professor.

Indagávamos ao problematizarmos o nosso objeto de estudo, se a falta de compromisso por parte dos professores com a transformação da escola pública não se constituía num elemento de grande peso para o estado de caos em que ela se encontra hoje. Entendemos que tal compromisso não se constrói unicamente através de uma formação acadêmico-profissional qualitativa, mas como dimensão política é parte inerente dessa formação.

Quanto à dimensão pedagógica, o "que fazer", apesar de não poder ser desvinculada daquelas mais amplas - filosófico - política - se constituiu na fonte de maior reclamação e reivindicação de melhoria por parte de professores e alunos. A falta de competência profissional junto com os componentes do processo educativo perpassados de conteúdos ideológicos sobre a pobreza e o aluno pobre, são as forças maiores a impedir que a escola concretize sua função mediadora para a apropriação mais qualitativa do saber por parte do aluno.

Para nós, essa apropriação qualitativa do saber implica na capacidade crítica ao mundo do qual o indivíduo participa, em favorecer a formação do sujeito plural e a consciência da cidadania, os quais remetem à questão dos direitos usurpados das classes populares.

Desse modo, a avaliação aparece como o componente educativo fundamental no processo de exclusão do aluno e da seletividade do ensino. É neste sentido que o presente estudo é antes de tudo uma denúncia, um alerta de que o fracasso escolar atinge percentuais estonteantes também a nível de segunda fase do primeiro grau.

No que diz respeito ao "querer fazer", ou seja, a vontade política de mudar a educação e o ensino, este estudo revela-nos que esta se não é explicitamente colocada pela maioria dos professores, se constitui em "horizonte possível". O fato de querer mudar a avalia-

ção é uma referência a um querer ser e atuar diferentemente do que se é e do que se faz hoje. O que se há de fazer é redirecionar - através do questionamento e da problematização do cotidiano escolar - todas as reivindicações da comunidade escolar de modo a que uma maior consciência política e uma nova visão de mundo e de sujeito possam aflorar.

O fracasso escolar como pano de fundo para uma reflexão sobre a avaliação aparece na prática e nas representações dos professores e alunos como o "fracasso do aluno". Buscando no cotidiano do professor elementos para se compreender este fenômeno - "atingir a essência do objeto" - vê-se que na verdade, o fracasso é tecido, construído a partir e nas relações que se estabelecem dentro da escola.

Tal construção se dá pela conjugação dos determinantes estruturais, da atuação acrítica e unilateral por parte do professor em relação ao papel dos componentes do ato educativo; pela concepção de mundo hegemônica e da posição um tanto passiva assumida pelo aluno, faltando ainda direito de participação efetiva. Desse modo, a avaliação se configura não como um instrumento diagnóstico para uma ação, mas expressando uma terminalidade e desvinculada do processo educativo.

No contexto particular desta pesquisa, o fato da "evasão" ser igual ou superior ao número de reprovados vem a confirmar nossa suposição de que o sistema educativo não tem sido capaz de garantir a permanência do aluno na escola, expulsando-o prematuramente.

É importante observarmos alguns aspectos desta questão. A "evasão" da qual tratamos se dá em dois níveis: num primeiro momento, o aluno "desiste dos estudos", geralmente no início do segundo semestre, ao perceber que dificilmente será aprovado - e até mesmo porque alguns professores chegam a verbalizar para ele essa possibilidade. Esse aluno retorna à escola no ano seguinte e faz sua matrícula na mesma série - e o ciclo se repete por duas, três vezes. Essa seria a "evasão cíclica", e neste caso a escola sequer chega a confirmar a suposta incapacidade do aluno, já que o mesmo não chega a realizar os testes finais.

Num segundo momento, a evasão se dá quando o aluno finalmente "deixa a escola", após várias tentativas numa mesma série, o que chamamos de "evasão definitiva". Neste caso, o aluno tanto pode "desistir" antes de concluir aquele ano letivo, como pode ir até o final do ano e a escola, enfim, lhe dar o carimbo de sua "incapacidade": as notas em vermelho, abaixo da média exigida.

Vemos como o aluno considera importante a escola, haja vista o fato de fazer inúmeras tentativas para permanecer no processo educativo, apesar das condições extremamente adversas dentro da escola e fora dela.

Fica claro para nós que a atuação dos mecanismos externos que condicionam o que acontece dentro da escola só se torna possível com tamanha força porque o professor não está preparado profissionalmente para propor novas formas de atuação pedagógica e de luta política. Ao invés disso, assume posições passivas a partir de concepções ideológicas dominantes e de um vazio teórico acerca do processo ensino-aprendizagem.

Quanto aos sujeitos que está formando, a escola tal como se encontra parece exercer

no máximo o papel mediador de preparar os indivíduos para o trabalho assalariado, e de menor nível possível. Questionamos inclusive se o que é transmitido pela escola nos permite considerá-la um instrumento eficaz da classe dominante a contribuir para a reprodução dos valores e habilidades desta classe.

Apesar da crítica de alguns teóricos da educação quanto à relevância do papel da ideologia na educação escolar, na nossa realidade o teor ideológico presente nas crenças - preferimos usar este termo ao invés de conhecimento para sermos mais fiel ao real existente - e prática escolar dos professores é o elemento que tem definido a realização dos trabalhos dentro da escola.

Infelizmente, os abandonados do sistema se vêem na escola de hoje a depender de meras crenças, as quais por infortúnio - deles - têm orientado a decisão de quem fica e de quem sai da escola a cada ano.

O viés ideológico que predomina na nossa realidade diz respeito à crença de que o aluno das classes populares são carentes a nível de capacidade intelectual e que tal "incapacidade" se dá por falta de interesse dos mesmos, por falta de atenção da família, e em menor escala, devido a fatores nutricionais e econômicos. Tais defasagens dos alunos das classes populares no podem ser tomadas como deficiências, o que só vem a reforçar tais crenças, interferindo negativamente sobre as lutas para uma mudança na educação escolar.

As possibilidades de negar e resistir aparecem nos conteúdos de uma minoria de professores e alunos, mais enfáticos nestes últimos, quando dizem querer da escola muito mais do que ela tem lhes dado. Quanto aos professores, existe um certo nível crítico sobre a situação atual da educação, mas uma visão bastante ideologizada sobre o aluno e conseqüentemente sobre o fracasso escolar.

Nos preocupa entretanto, que de modo geral as críticas tenham recaído excessivamente sobre o interior da escola - e neste sentido incluímos como fator intra-escolar a categoria onde responsabilizam o aluno. Este dado corrobora a nossa visão de que os professores não conseguem ultrapassar o imediatismo e perceber a função política da educação.

Para nós a compreensão para a ínfima participação política do professor tem a ver com as próprias características de socialização da nossa cultura neste sentido do político. O momento crucial pelo qual passa o país em todos os níveis, a existência de fatores negativos resultantes da economia, como a recessão e desemprego, a desvalorização dos serviços públicos, tem obrigado os profissionais assalariados a defenderem o emprego acima de qualquer outra questão fundamental.

Desse modo, as condições objetivas e subjetivas que em outros momentos serviram como elementos desencadeadores das lutas efervescentes nos diversos segmentos sociais, são hoje motivos para o arrefecimento das lutas reivindicativas da classe por mudanças.

Outra possibilidade explicativa é que a situação desconfortável face ao não preparo adequado para o exercício do Magistério, atue também como elemento condicionante para a não participação nos movimentos de reivindicação e nas greves. Como reivindicar se não se considera competente para lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade? Contudo, este pode ser um tema para estudos posteriores.

A busca de novos caminhos sem desconsiderar os já caminhados e o como foram caminhados é que tem redirecionado os trabalhos coletivos desenvolvidos na escola pesquisada.

Em relação aos trabalhos coletivos, mesmo tendo sido rico de discussões, questionamentos, não nos possibilitaram detalhar em relatos o que ocorreu a cada encontro. Isto porque, a atitude geral da maioria dos professores foi bastante homogênea no sentido de predominar a escuta e curiosidade pelo acesso a novos conhecimentos, inicialmente ainda um tanto passivamente. Posteriormente foram surgindo comparações com o cotidiano profissional, quanto a atitudes e comportamentos mecânicos, sobre os quais normalmente os professores não estavam habituados a pensar.

Ficou claro que houve um avanço progressivo da participação qualitativa e do envolvimento com os problemas da escola por parte dos professores e da direção.

Nos caminhos a percorrer serão priorizados não somente os aparentes "desvios", como a concepção de mundo hegemônica de homem e de pobreza que caracterizam a verdade desta escola. Mas igualmente as verdades "horizonte", e que se referem às respostas consideradas "diferenciadas" dentro do questionário, bem como da prática desses professores "diferentes".

Apesar de pouco significativos em termos numéricos, suas colocações e sua vontade - muitas vezes objetivada - de realizar uma outra prática são muito grandes de significado como elementos centrais na problematização do "fazer" e do "ser" da educação e da avaliação, numa perspectiva de mudança possível.

Assim é que pode parecer muito simplista ou lugar comum os encaminhamentos ora colocados pelo coletivo do corpo docente, técnicos e direção, mas para a nossa realidade se constitui um passo de gigante.

No início do ano - 1993 - representantes de professores, direção, agente escolar e a pesquisadora traçaram um plano de ação para o ano letivo, destacando o nosso trabalho de grupo no Planejamento, dando relevância especial a reformulação radical do Conselho de Classe, bem como uma atenção diferenciada à avaliação (ANEXO IV).

Pensamos que a continuidade das discussões durante o Planejamento, reforçadas pelos seminários tratando de temas diversos relacionados à prática educativa será a nossa "pedra de toque". Isto porque, como temos colocado, sem secundarizar os determinantes estruturais, consideramos que, no momento a formação do professor, a sua competência profissional e a sua visão de mundo são os fatores que mais têm contribuído para uma avaliação autoritária e sem qualquer qualidade para a construção do conhecimento.

É por esta via que a escola pode se apresentar como uma mediação para a construção de uma sociedade democrática. Mesmo consciente das limitações da educação escolar, há que se fomentar neste espaço do saber a criação de outros princípios éticos radicalmente diferentes daqueles presentes na ideologia dominante e a formação de novas mentalidades.

No que diz respeito à educação escolar e à avaliação, nosso objeto de preocupação, as mudanças terão que passar pela reestruturação da carreira do magistério; pela formação permanente dos profissionais de educação, principalmente os professores; condições salari-

ais dignas; uma nova organização curricular, seja quanto aos conteúdos, seja quanto a sua estrutura seriada. Como realizar tais mudanças ainda nesta sociedade desigual são questões que devem perpassar os trabalhos coletivos.

Uma formação de qualidade, implica numa compreensão mais ampla dos determinantes estruturais sociais, econômicos e políticos os quais definem a relação escola-sociedade numa perspectiva histórica. Compreende a habilitação do professor na área de atuação quanto ao domínio dos conteúdos e métodos pertinentes. Ao conhecimento sobre disciplinas relacionadas ao processo de construção do conhecimento, e finalmente, a socialização dos conhecimentos provenientes de pesquisas realizadas sobre educação e ensino.

Como tratamos anteriormente neste capítulo, alguns questionários se destacaram pelos seus conteúdos "diferenciados", no sentido de que as respostas dadas pelos professores guardavam enorme distância em relação àquelas que podemos denominar de "comuns" - pouco críticas, mais conformistas, e com maior teor ideológico, dentro dos parâmetros do pensamento liberal e da cultura da pobreza.

Tratados separadamente, tentamos identificá-los com os três grupos participativos do Planejamento e observamos o que se segue:

1. A variável tempo de serviço e idade, as únicas que apresentavam heterogeneidade dentro da amostra não se constituíram em elementos a "diferenciar" as respostas dos sujeitos dos três grupos;

2. A maior parte das respostas "diferenciadas" corresponderam aos professores do Grupo 3 - os cerca de oito professores que formam o "grupo permanente"; contudo, mesmo para esse grupo, os conteúdos de todas as respostas do questionário não foram homogêneos, havendo certo teor ideológico dominante ao tratar do aluno - exatamente quanto à atribuição do fracasso escolar e a falta de interesse do mesmo. Houve uma exceção em relação a uma professora com maior tempo de serviço deste grupo, cujo questionário foi inteiramente homogêneo e crítico, apresentando uma visão bastante argumentada sobre a avaliação. A mesma é sindicalista há quase duas décadas.

3. Nenhum questionário com respostas "diferenciadas" foram provenientes do Grupo 1 - formado pelos professores "infrequentes" ao Planejamento, e que, dentro da escola não assumem maiores compromissos com os problemas mais amplos da educação. Algumas respostas mais críticas se referiam explicitamente à escola atual e ao descaso das autoridades para com a educação.

4. Para o grupo 2, compreendido pelos professores que, mesmo pouco assíduos em relação ao Planejamento, dele participam ativamente - "Grupo Transitório" - os conteúdos variaram ora numa posição mais conformista, ora numa posição mais crítica. Mas tivemos neste grupo muitos questionários quase inteiramente críticos.

Quanto à participação destes grupos, no momento tem sido elevada, mas mantendo as mesmas características predominantes que o definiram desde o princípio. Assim é que o Grupo 1 mostra-se bastante resistente: quando participam um pouco mais, não nos parece ser por compreensão da importância do trabalho coletivo, mas para dar uma satisfação: seja

à escola, à agente escolar e até à pesquisadora.

Quanto ao Grupo 2, houve um aumento no interesse e participação, inclusive com a procura individualizada para conosco trocar idéias sobre alguma proposta nova a ser implementada em sala de aula, etc.

No que diz respeito ao Grupo 3, a participação tem se intensificado e o grupo tem desenvolvido alguns projetos como o de Dedicção Exclusiva para dois deles, a I Feira de Ciências, e no momento, o Plano Global da Escola.

As conclusões fundamentais tiradas deste estudo sinalizam em primeiro lugar que a educação escolar e o modo como se realiza a praxis avaliativa no contexto ora pesquisado, refletem condições da educação muito mais amplas, o que vem a reforçar a determinação dos fatores macro estruturais sobre as mesmas.

Em segundo, que a concepção de mundo parece ser o fator nuclear a condicionar a praxis educativa e as percepções dos professores sobre vários aspectos do mundo escolar. Neste sentido vale salientar que a uma visão menos crítica não parece corresponder de modo linear consequências do tipo uma relação professor-aluno mais autoritária ou uma competência profissional de menor nível.

Apesar de não podermos delimitar em que espaço o indivíduo possa construir uma visão de mundo crítica, pensamos que os momentos coletivos da escola e as lutas classistas possam ser um bom começo. Tais momentos de reflexão coletiva sobre nossa prática, encerram a possibilidade de "criação coletiva", se, pelo menos a cada passo dado formos capazes de transformar as concepções de "senso comum" que tanto contribuem para uma visão preconceituosa sobre o aluno pobre, e que influem sobremaneira na avaliação, explicitando o que esta historicamente tem representado, principalmente para as camadas pobres da população.

Em relação à participação dos professores nesses encontros coletivos na nossa escola, consideramos que alguns conhecimentos foram adquiridos sobre a avaliação, mas temos muito que caminhar.

Contudo, pensamos que a problematização do cotidiano escolar pode favorecer encaminhamentos práticos para mudar, se ainda não a avaliação, mas a estrutura dos trabalhos coletivos que nos possibilitam realizar a sua crítica, como o próprio Planejamento e o Conselho de Classe. Para nós, a vontade de redimensionar estes espaços de discussão pode ser um indício de uma tomada de consciência dos problemas que nos afligem na escola e um ponto de partida para resolvê-los ou mesmo amenizá-los.

O objetivo e visão deste estudo não é resgatar a escola pública com qualidade para as classes populares, porque não se resgata algo que nunca existiu. Trata-se de criar a escola para essas classes, porque a escola que queremos não é essa que há anos tem sido seletiva e que tem contribuído para a manutenção de uma situação. Uma escola, no dizer de Miguel Arroyo, "alicerçada numa estrutura onde predominam as mesmas correntes que já afundaram tantos sonhos de democracia e de escola".

Nunca será demais reafirmarmos que a possibilidade de construção de uma sociedade democrática passa por uma política de educação alicerçada nos princípios da participação

social, de uma relação dialógica e autônoma entre os segmentos que formam a estrutura da escola, levando-se em conta a cultura do aluno. O que não quer dizer rebaixar o nível do ensino devido a uma suposta incapacidade dos mesmos, mas ser capaz de respeitando-a, ultrapassar as concepções do "senso comum", atingindo uma visão crítica de modo geral.

Acreditamos que algumas diretrizes teóricas apresentam-se como perspectivas e uma luz que pode contribuir na geração desses frutos: a orientação construtivista e a perspectiva cultural da avaliação, a qual supõe o conflito de valores, imprescindíveis de serem considerados quando se quer construir mudanças tendo em conta a crítica das condições estruturais, tentando operacionalizar medidas práticas.

Entendemos que a construção de uma nova escola tomando-se o real como refletindo uma realidade autêntica é algo complexo, quando constatamos que esse real é produzido por uma multiplicidade de agentes de formação dos sujeitos, que não somente a escola e sobre os quais a escola não tem tratado no seu cotidiano. E mais: se é a leitura que esse sujeito faz do real que gera os conteúdos das demandas sociais, as tentativas de transformação da educação e da praxis avaliativa terá que se processar a partir de uma interpretação crítica dos subtextos dessas demandas dos sujeitos envolvidos.

Do contrário, que mudanças podemos vislumbrar na praxis avaliativa no contexto ora estudado, se levarmos em conta sem nenhuma crítica as representações dos alunos? Dizem eles sobre o modo como são avaliados:

"não tem outra forma"

"não podemos desfazer o que o professor faz"

"porque se a gente quiser não vai ser diferente"

O presente trabalho partiu da nossa prática cotidiana e por isso não conseguiu fugir das dificuldades que predominam no contexto educacional escolar. Não é tudo que podemos fazer, mas é uma esperança, um alerta, um desafio para uma reflexão e uma conscientização sobre nossa praxis na busca de sua transformação, que, como processo, terá que ser construída cotidianamente.

Não temos a ilusão de ter dado conta da complexidade da praxis avaliativa, nem pretendíamos trazer soluções acabadas, mas fomentar a crítica e um conhecimento mais sistematizado da avaliação - a partir de um contexto específico - e contribuir com o arcabouço teórico existente, ainda escasso. Mas principalmente, queremos lutar dentro e fora da escola para realizar a perspectiva que deve ter a avaliação: eu avalio, tu avalias, nós avaliamos.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E.D.A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74) : 68-70, ago., 1990.
- CANDAU, Vera Maria & LELLIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, Ano XII, (55): 12-18, nov./dez., 1983.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Sociedade e inteligência. São Paulo, Cortez, 1989.
- CARRAHER, Na vida dez, na escola zero. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez, 1985.
- DAVIS, Cláudia & ESPÓSITO, Yara Lúcia. Papel e função do erro na avaliação escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74): 71-75, ago., 1990.
- FERNANDEZ, Mariano Enguita. A face oculta da escola. Porto Alegre, Arte Médicas, 1989.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da avaliação educacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74): 63-67, ago., 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREIRE. Educação e mudança. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- GANDIN, Danilo. Escola e Transformação social. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil (1889-1986). Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16 (74): 6-16, jan./fev., 1987.
- GONZALES, Miguel Arroyo, org. Da escola carente à escola possível. 2.ed. São Paulo, Loyola, 1986, 183p.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.

- GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização: espaço político e possibilidades de realização. Coletânea AMAE, Belo Horizonte, 1990. p.10-16.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, educação realidade, 1991. 128p.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. In: Repensando a Didática VEIGA, Ilma Passos Alencastro, coord. 4.ed. Campinas, 1990.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16(65): 6-13, jul./ago., 1985.
- LUCKESI. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista de Educação, Brasília, AEC. 15(60): 23-37, abr./jul., 1986.
- LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia, coords. Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Rio de Janeiro, Papirus, 1992.
- MANACORDA, Mario Aliguiero. História da educação da antiguidade aos nossos dias. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- MASINI, Elcie Salzano. Ação da psicologia na escola. São Paulo, Moraes, 1981,
- MELLO, Guiomar Namó. Educação escolar e classes populares. Educação Revista, Belo Horizonte, (1): 32-34, jul., 1985.
- MELLO. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1988.
- MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Sujeito e cotidiano. Um estudo da dimensão psicológica do social. Rio de Janeiro, Campus, 1987.

- NILO, Sérgio U. O desafio da América Latina à teoria e prática da avaliação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Suplemento Especial, 5-9, 1980.
- O'DONNELL, Guilherme. Anotações para uma teoria do Estado. (I). Revista de Cultura e Política, Rio de Janeiro, (3): 73-92, nov./jan., 1981.
- PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo, Cortez, 1988.
- SAVIANI, Demerval et alii. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- SOUZA, Maria Inês Flores Marcondes. A farsa do planejamento: fazem-se muitos planos mas pouco se planeja. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 16(77): 16-19, jul./ago., 1987.
- VIANNA, Heraldo Marelim. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. Educação e Seleção, São Paulo, (2): 5-14, jun., 1980.
- VIANNA. Avaliação educacional: algumas idéias precursoras. Educação e Seleção, São Paulo, (6): 63-69, jul./dez., 1982.
- VIANNA. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (69): 40-7, mai., 1989.
- VIEIRA, Agamenon. Caminhos da construção. Movimento sindical e organização política dos trabalhadores na Paraíba. João Pessoa, Colina da Primavera, 1986.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

DADOS PESSOAIS:

Idade:..... Estado Civil.....

Sexo:..... Profissão do Cônjuge:.....

Local de Nascimento:.....

Profissão dos Pais:.....

Caso não seja de Patos, há quanto tempo mora na cidade?

Escolarização:

Instituição e local do último curso:.....

(2º grau, 3º grau ou pós-graduação).....

- 1 - Por que e como você ingressou no Magistério?
- 2 - Qual o seu tempo de serviço em educação?
- 3 - Que disciplinas já lecionou?
- 4 - Em que séries?
- 5 - Desde que você começou a lecionar até agora, nota mudanças na educação em geral e na escola em particular?
O que mudou? O que não mudou? Por que?
- 6 - E de quando você era aluno (a)? Você nota diferenças? Quais?
- 7 - Quais são os seus objetivos pessoais em relação ao seu trabalho?
- 8 - Como e o que você faz para se reciclar?
- 9 - Em que a escola facilita o seu trabalho?
- 10 - Em que a escola dificulta o seu trabalho?
- 11 - Como você planeja suas aulas?
- 12 - Na sua opinião para que o aluno frequenta a escola?
(Como você vê o papel da escola na vida das pessoas?)
- 13 - Como é a clientela da escola pública?
- 14 - Há diferença entre a escola pública e a escola privada?

15 - Há diferença entre os alunos em relação às diferentes séries? Quais?

16 - Em que momentos e com que critérios você avalia os seus alunos?

17 - O que você acha mais difícil na tarefa de avaliar seus alunos?

18 - O que você considera requisitos mínimos para o aluno passar de uma série para outra? Se quiser dê exemplo de uma série.

19 - O que você pensa da avaliação que você faz dos seus alunos?

20 - Gostaria que fosse diferente? Em que?

21 - Como você procede a nível de planejamento, quando percebe que os alunos não vão indo bem?

22 - Segundo dados fornecidos por pesquisas, a evasão e repetência não tem diminuído nos últimos anos, principalmente na 1ª. e 5ª. séries. Na nossa escola, o índice de alunos reprovados e evadidos de 5ª. a 8ª. séries chega a 32% nos últimos 4 anos. A que possíveis causas você atribui para esses dados?

23 - Tem alguma (s) proposta(s) para, pelo menos, diminuir estes índices?

24 - O que poderia ser feito a nível da escola, do professor e do aluno?

AGRADECEMOS À SUA COLABORAÇÃO

TABELA 1**TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES**

Anos de serviço	Nº de prof.	Total
6	2	5
7	1	
9	2	
10	2	3
11	1	
12	2	
14	1	
15	2	
16	1	
17	1	10
19	1	
20	1	
22	1	
25	2	
26	1	
29	2	

TABELA 2**PROFISSÃO DO CÔNJUGE E DOS PAIS
DOS PROFESSORES**

Profissão	Cônjuge	Pais
Bancário	1	-
Serralheiro	1	-
Militar	1	-
Rodoviário	1	-
Comerciante	2	3
Aposentado	1	2
Professor	3	-
Secretário	1	-
Motorista	1	1
Agente Fiscal	1	-
Telecomunicações	1	-
Agricultor	-	7
Func. público	-	1
Hoteleiro	-	1
Não informaram	10*	8

* Cinco professoras são solteiras.

TABELA 3
DADOS SOBRE FORMAÇÃO E ATIVIDADES ACADÊMICAS

Disc. que já lecionou		Curso de graduação	Curso de pós-graduação	Séries que já lecionou	
Denominação	nº			Denominação	total
Geog., OSPB, EMC	3	Geografia	Espec. em Geog. Fis.	5ª à 8ª. e 1º ao 3º.	7
Polivalente, Port., Ing.	3	Letras	-	3ª. à 5ª., 8ª.; 1º	5
Polivalente, Geog., Hist.	3	Letras	-	3ª. e 4ª.	2
Polivalente, Geog., Biol.	3	Geografia	-	pré; 1ª. à 3ª. 5ª à 8ª.; 1º, 3º	10
Polivalente, port, Geog. OSPB	4	Letras	-	1ª. à 4ª.	4
Polivalente, Geog., Hist, EMC	4	Letras	-	5ª., 6ª. e 8ª.	3
Proc. de dados, Ciên., Mat.,	3	História	Espec. em Educação	5ª. à 8ª.; 2º. e 3º. técnico	6
Polivalente, Port., Ed. Art.	3	Letras	-	4ª. à 8ª.	5
Poli., Geog., Mat., Ciên., Biol, didática da Ciên., Didática Geral e fund. Psicológicos	8	Licen. Ciên.	Espec. em Educação	4ª. à 8ª.; 1º ao 3º. Pedagógico; Alf. de adultos	12
Ed. Física, ed. Art. Port., Hist.,	4	História	-	5ª. à 8ª.	4
Geog., Ciênc., Ed. Artística	3	Geografia	-	5ª. à 8ª.	4
Mat, port, Geog, Ed. Art., Poli	5	Geografia	Espec. em Geografia	3ª. e 5ª.	2
Hist, Estudos Soc., Geog., EMC, OSPB, Ed Artística	6	História	Espec. em Educação	5ª. à 8ª.; 1º. ao 3º. pedagógico e Científico	10
Polivalente e Português	2	Letras	-	4ª., 5ª. e 8ª.	3
Poli, Ciên,ed Art, EMC,OSPB	5	História	Espec. em História	1ª. à 8ª.; 1º. ao 3º.	10
Hist., Port, Ciên, Mat., Ed. Fís	5	Geografia	-	5ª. à 8ª.	4
Poli, Ciên, Mat, Port, Est. Soc	5	Letras	-	Pré, 2º e 3º.	3
Poli, Mat, Ciên.,	3	Licen. Ciênc. [Mat]	-	Pré, Alfab., 1ª. à 8ª., 1º. e 2º.	12
Poli, hist. geral do Brasil	2	Letras	-	1ª. e 4ª. à 8ª.	6
Poli, Port, Inglês	3	Letras	Espec. em Português	5ª. à 8ª.	4
Geog, Poli, Pré-escolar, Ing.	4	Letras	-	5ª. e 8ª.	2
port, Didát da ling, Mat, Ciên, EMC, Didát. da Mat, OSPB, Ed. Física.	7	História	Espec. em História do Brasil	7ª. e 8ª.; 1º. e 2º. Pedagógico	4
Educação Física	1	Ed. Física	-	5ª. 8ª.; 1º ao 3º.	7

TABELA 4
FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES
(Mais jovem - 28; mais velho 52)

IDADE	Nº de professores
25 - 30	3
31 - 35	5
36 - 40	4
41 - 45	8
46 - 50	3
51 - 55	1

ANEXO 2
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Idade Série Sexo: M ☐ F ☐
Trabalha: Sim ☐ Não ☐ Em que?.....
Há quanto tempo?..... Salário.....
Bairro em que mora

1 - Por que você estuda?

2 - Muitos alunos saem da escola antes de terminar o 1º. e o 2º.graus. Na sua opinião, como e por que você conseguiu chegar até a série que está cursando?

3 - Descreva o que você faz quando está na escola. Como é o seu dia-a-dia na escola?

4 - O que você mais gosta na escola?

5 - O que você menos gosta na escola?

6 - Qual(ais) a(s) matéria(s) que você mais gosta? Por que?

7 - Qual a matéria que menos gosta? Por que?

8 - Descreva como é, com vocês, o professor que você mais gosta? (Não precisa indi-car o nome).

9 - Descreva como é, com vocês, o professor que você menos gosta. (Não precisa indicar o nome do professor).

10 - O que você faria para a escola ficar do jeito que você gostaria que fosse?

11 - O que os professores fazem para avaliar vocês?

12 - O que eles fazem com os resultados das avaliações?

13 - Você concorda com a forma como são avaliados? Por que?

14 - O que você faz quando vê que não está se saindo bem em alguma matéria?

15 - Você já repetiu alguma série? Por que você acha que repetiu?

16 - Que sugestão você daria aos seus professores e a escola a respeito da avaliação?

17 - Acrescente o que você considera importante e que não foi perguntado.

AGRADECEMOS À SUA COLABORAÇÃO.

**TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS
POR FAIXA ETÁRIA E SÉRIE.**

Idade	Nº de alunos por série				Total
	5ª. *	6ª. **	7ª.	8ª.	
10 - 15	43	25	21	12	101
16 - 20	11	19	26	21	77
21 - 27	3	-	3	7	13
38	1	-	-	-	1
Não inf.	1	4	-	-	5

* Um aluno desistente

** Dois alunos desistentes

**TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS
TRABALHADORES**

Série	Idade	Turno	Salário em Cr\$	Ocupação
8ª	21	N	1 salário mínimo	Fábrica
5ª	14	D	Não tem salário	Feirante com o pai
7ª	17	N	150.000,00	Supermercado
8ª	24	N	Comissão	Restaurante
8ª	20	N	1/2 salário mínimo	Loja de mat. de cons.
7ª	23	N	100.000,00	Doméstica **
6ª	12	D	Não tem salário	Loja de peças
5ª	17	N	50.000,00	Doméstica **
6ª	14	D	20.000,00	Doméstica **
5ª	15	N	30.000,00	Doméstica **
6ª	16	N	60.000,00	Lanchonete
7ª	16	N	60.000,00	Serigrafia
5ª	12	D	Não tem salário	Ajuda ao pai **
5ª	38	N	200.000,00	Cabeleleiro
8ª	16	N	Não informou	Cons. dentário **
8ª	21	N	260.000,00	Loja de peças
8ª	15	D	60.000,00	Serigrafia
8ª	21	N	1 salário mínimo	Padaria
6ª	15	D	40.000,00	Jardinagem
5ª	18	N	200.000,00	Fábrica
5ª	15	D	50.000,00	Cerâmica
5ª	17	N	60.000,00	Lanchonete **
5ª	14	D	Não tem salário	Pedreira com o pai
7ª	19	N	200.000,00	Construção civil
5ª	13	D	Não tem salário	Ajudante em posto de gasolina com o pai
7ª	19	N	1 salário mínimo	Mecânica
7ª	20	N	1 salário mínimo	Supermercado
7ª	17	N	200.000,00	Construção civil
7ª	24	N	Não informou	Hospital **
8ª	16	N	30.000,00	Doméstica **
5ª	14	D	40.000,00	Supermercado

* mínimo = Cr\$ 230.000,00

** Alunos do sexo feminino

ANEXO 3
FICHA DE INFORMAÇÃO PARA OS PAIS

1. Profissão: Pai _____ Mãe _____

2. Salário: Pai _____ Mãe _____

3. Reside: Casa própria ☐ Alugada ☐ Emprestada ☐

4. Idade: Pai _____ Mãe _____

5. Número de filhos: Sexo masculino _____

Sexo feminino _____

6. Origem (do sítio ou da cidade):

Pai _____ Mãe _____

7. Nível de instrução (estudou até que série?):

Pai _____ Mãe _____

8. Por que seu(s) filho(s) estuda(m)?

9. Sabe-se que atualmente é muito grande o número de alunos que deixam de estudar e de outros que são reprovados. Você já teve um caso parecido em sua família? Por que você acha que esses casos acontecem tanto?

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

TABELA 1
NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PAIS DOS ALUNOS

Escolaridade	Pai	Mãe	Total
Analfabeto	18	6	24
primário incompleto	13	15	28
Primário completo	14	17	31
1º Grau incompleto (2 fase)	9	8	17
1º Grau completo (2 fase)	3	2	5
2º Grau incompleto	3	1	4
2º Grau completo	1	9	10
Superior completo	1	5	6
Não informaram	2	-	2

TABELA 2
PROFISSÃO DOS PAIS E MÃES DOS ALUNOS

Profissão	Pai	Mãe
Agricultor	7	-
Motorista	7	-
Pedreiro	8	-
Comerciante	6	-
Comerciante	2	3
Militar	3	-
Mecânico	2	-
Comerciário	2	-
Aposentado	3	2
Professor	-	6
Do lar	-	38
Aux. de Serviço	-	4
Outros *	15	9
Não informaram **	11	5

* Pai = marceneiro, ag. fiscal, sapateiro...
mãe = lavadeira, costureira, emp. dom....

** Desses, 5 pais são falecidos.

TABELA 3 - SALÁRIO DE PAIS E MÃES DOS ALUNOS

Cr\$ 1.000,00

Salário	Pai	Mãe	Total
40 - 100	2	7	9
120 - 180	5	2	7
200 - 270 *	20	6	26
300 - 400	4	1	5
460 **- 480	3	1	4
860	1	-	1
Não tem ***	1	41	42
Não informaram	27	6	33

* Salário mínimo de Cr\$ 230.000,00;
pais = 14; mães = 5

** Dois salários mínimos; pais = 2; mães = 1

*** Pai agricultor; mães do lar.

TABELA 4 - NÚMERO DE FILHOS DOS PAIS DOS ALUNOS

Varição do No de filhos	Frequência
1 - 2	6
3 - 4	18
5 - 6	15
7 - 8	15
9 - 10	3
11 - 12	5
13 - 14	1
15 - 16	1

ANEXO 4

DINÂMICA, Preservação e Melhoria do Plano Administrativo da Escola

Justificativa

Este projeto tem como objetivo o desenvolvimento das atividades a serem realizadas na escola, incluindo-se a organização administrativa e pedagógica: reativação do Conselho da Escola, Redimensionamento do Planejamento, do Conselho de Classe e da Avaliação, Organização da Disciplina interna, maior integração entre turnos, para que juntos possamos resolver os problemas que venham a surgir no dia-a-dia.

É importante e imprescindível para um bom desempenho dos resultados a serem alcançados incluindo-se o espaço de tempo, os recursos materiais e humanos, os procedimentos didáticos e técnicos capazes de atingir as metas das atividades a serem desenvolvidas. Com isto, ajusta-se as informações, as condições de aprendizagem assegurando o essencial domínio das atividades inerentes ao professor e aluno.

Objetivo Geral

Dirigir e acompanhar os trabalhos da Escola, incentivando e apoiando os setores técnico-pedagógicos, com vistas a uma melhoria quanti-qualitativa do processo ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Dinamizar o sistema de avaliação e recuperação do processo ensino-aprendizagem.
- Garantir a atualização do trabalho a ser desenvolvido durante o ano letivo de 1993.
- Conseguir recursos humanos e materiais necessários ao bom funcionamento da escola.
- Apoiar e oferecer condições favoráveis ao trabalho dos docentes e em especial aos que se propõem trabalhar com o projeto de Dedicação Exclusiva (T-40).
- Presidir à elaboração dos planos de curso referentes a todas as disciplinas.

Avaliação do Plano

A avaliação será de forma permanente e contínua a partir dos objetivos propostos, verificando e vivenciando o desenvolvimento das atividades e metas que foram propostas possibilitando o replanejamento do referido projeto, e englobando todos num âmbito geral: diretores, corpo docente e discente e funcionários de apoio.